

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABEL SPINGOLON AZAMBUJA

**CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIMITES, TENSÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ – SC**

FLORIANÓPOLIS – SC

2009

ISABEL SPINGOLON AZAMBUJA

**CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIMITES, TENSÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ – SC**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina como requisito para
a obtenção do título de mestre em Educação.
Linha de investigação Educação e Infância.
Orientadora: Prof^a Dra. Eloísa Acires C. Rocha.

FLORIANÓPOLIS – SC

2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
LIMITES, TENSÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ – SC”**

**Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 26/05/2009

**Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (CED/UFSC-Orientadora)
Dra. Luciana Esmeralda Ostetto (CED/UFSC-Examinadora)
Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva (UFScar/SP-Examinador)
Dra. Roselane de Fátima Campos (CED/UFSC-Suplente)**

ISABEL SPINGOLON AZAMBUJA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MAIO/2009

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Eloisa Candal Rocha, pela sua competência e paciência ao orientar este trabalho.

À Professora Doutora Luciana Osteto e Professor Adilson de Angelo, pela participação no Exame de Qualificação com sugestões significativas.

À Coordenação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo auxílio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação de 0 a 6 anos (NEE 0 a 6) da UFSC.

A minha família, pelo importante apoio, paciência e amor, tornando esse percurso um pouco mais suave.

A todos os amigos, pela manifestação de carinho e solidariedade.

RESUMO

A dissertação analisa a orientação do currículo popular crítico do município de Chapecó – SC, na gestão de 1997 a 2004 e as implicações teóricas e práticas da pedagogia freiriana para Educação Infantil. A pesquisa foi realizada por meio de análise de documentos, tendo como foco o desenvolvimento da pedagogia freiriana para organização curricular da Educação Infantil, definindo-se categorias para subsidiar o desenvolvimento da análise, no sentido de identificar as principais indicações teóricas e práticas que orientam a organização do currículo para a Educação Infantil. As principais conclusões apontam para uma ação educativa orientada por perspectiva política de Educação Popular, com princípios bem definidos para o desenvolvimento de propostas curriculares que tem como objetivo a transformação social. As principais diretrizes apontadas inscrevem-se dentro de uma proposta que tem como ponto de partida a realidade social das crianças, das famílias, da comunidade. Na sua organização, toma a participação como princípio da democracia, através de uma metodologia pedagógica que busca articular a teoria e a prática nos processos de apropriação e produção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil, Currículo, Pedagogia Freiriana.

ABSTRACT

The dissertation analyzes the orientation of the critical popular resume from the city of Chapecó – SC, between 1997 to 2004 management and the theoretical and practical implications of the “freiriana” pedagogy for children’s education. The research was made through documents analysis, having as a focus the development of “freiriana” pedagogy to curricular organization of children’s education, defining class to subsidize the development of the analysis, in a way to identify the main theoretical and practical indications that guide the organization of children’s education resume. The main conclusions points to an education action guided by politics view of Popular Education, with well defined principles for the development of curriculum proposals that has as objective the social transformation. The main pointed lines are enrolled inside of the proposal that has as a starting point the social reality of the children, the families, the community. In its organization, there are the participation as the principle of democracy, through a pedagogical methodology that trys to articulate the theory and practical in the processes of appropriation and the production of the knowledge.

Keywords: Children’s Education, Resume, “Freiriana” Pedagogy.

LISTA SIGLAS

AC	Aplicação do Conhecimento
ASDI	Ação Social Diocesana
CEBs	Comunidades Eclesiais de Bases
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CMD	Concepção Metodológico-Dialética
COMED	Conselho Municipal de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRE	Centro de Recursos Educativos
DEI	Departamento de Educação Infantil
DOPs	Departamento de Ordem Política e Social
ER	Estudo da Realidade
FECIC	Festivais da Canção para a Infância Catarinense
FOMDEP	Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública
FUCABEM	Fundação Catarinense do Bem-estar do Menor
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento da Cultura Popular
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MMA	Movimento das Mulheres Agricultoras
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OC	Organização do Conhecimento
OP	Orçamento Participativo
PSD	Partido Social Democrata
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDC	Partido Democrata Cristão
PL	Partido Liberal
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPT	Preparação para o Trabalho

PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSP	Partido Social Progressista
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAI	Serviço de Assessoria e Informação
SEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SITRADON	Sindicato das Empregadas Domésticas
SITESPM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região
TG	Tema Gerador
UND	União Democrática Nacional
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dados estatísticos/matricula oficial da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Chapecó de 1989/2004	70
Quadro 2. Atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó	70
Quadro 3. Corpus de análise.....	108
Quadro 4. Sistema de categorização	109
Quadro 5. Resultado da frequência de ocorrência por subcategorias e documentos.....	112
Quadro 6. Resultado de frequência por categoria: Participação como princípio da democracia	113
Quadro 7. Resultado de frequência por categoria: Bases do Currículo Popular Crítico para a Educação Infantil.....	128
Quadro 8. Resultado da frequência de ocorrência na categoria: Educação Infantil por subcategorias por documentos	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DE CHAPECÓ: IMPLICAÇÕES PARA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL	22
1.1 CHAPECÓ NO CONTEXTO NACIONAL, ESTADUAL, MUNICIPAL: POVOAMENTO, ECONOMIA, EDUCAÇÃO	22
1.2 ATENDIMENTO À CRIANÇA PEQUENA NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ – SC	26
1.3 A GESTÃO DO GOVERNO POPULAR CHAPECÓ – SC (1997-2004)	37
1.3.1 Educação Popular e os reflexos na educação local.....	48
1.3.2 A Educação Popular em Chapecó: caminhos e perspectivas.....	58
1.3.3 Educação Infantil no governo popular de Chapecó (1997-2004)	69
2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
2.1 CURRÍCULO E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	78
2.1.1 Proposta e programas em âmbito estadual	96
2.1.2 O movimento de construção de um currículo popular crítico no Brasil .	102
3 CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CHAPECÓ: LIMITES, TENSÕES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	171
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	177
DOCUMENTOS DA ANÁLISE DESTA PESQUISA	178
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Esse trabalho de pesquisa “Currículo de Educação Popular para a Educação Infantil: Limites, Tensões e Possibilidades a partir da Experiência do Município de Chapecó – SC”, inscreve-se a partir de uma necessidade de problematizar as orientações e práticas construídas na Educação Infantil, na gestão de 1997 a 2004, e contrapor-se de forma crítica, no que se refere às propostas curriculares até então implementadas na Educação Infantil.

No andamento deste trabalho, organizou-se um percurso de pesquisa que explicitasse os desafios e tensões, no movimento de organização curricular, realizado neste município para a construção pedagógica na Educação Infantil, tornando-se pertinentes as teorizações da concepção de currículo, currículo na Educação Infantil e a contextualização histórica dessa modalidade, neste município.

No percurso como profissional, trabalhando com crianças de 0 a 6 anos, vivenciei mudanças, definições e redefinições da função e papel da educação infantil. Neste caminho “da guarda das crianças”, “assistência”, debates teóricos e práticas sobre “educação”, certos conceitos foram inquietando a minha ação pedagógica.

Nesse processo de formação, trabalhei em creche¹ e pré-escolas, onde as discussões que alimentavam o debate, nesse período, davam-se entre a assistência e a educação. Documentos como Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), PRÓ-CRIANÇA – creche domiciliar, Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, estiveram presentes no trabalho dos professores como propostas pedagógicas, orientadoras de teorias e de práticas. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina passou a demarcar a formação dos professores de pré-escola e tornou-se referência nos debates como proposta curricular para o município (1990).

¹ Na creche Melvin Jones, em que atuei, foi criada em conjunto com o clube de serviço Lions Clube e a Fundação Hospitalar Santo Antonio, a qual atendia preferencialmente filhos de funcionários e abrigava crianças recém-nascidas ou casos sociais identificados pela assistência jurídica e social para adoção ou guarda, até definições. A creche funcionava vinte e quatro horas, e a maioria dos funcionários não tinham habilitação ou formação específica para trabalhar com crianças. O roteiro de atividades envolvia cuidados com alimentação, troca, sono, brincadeiras, não se distanciando muito das creches ligadas à assistência social no município.

Minha atuação incluiu a formação inicial em nível médio, em Curso de Magistério em Estudos Adicionais, que previa habilitação aos professores para atuar com crianças da pré-escola e curso de Pedagogia em nível superior. Em seguida, fiz uma especialização. Com o concurso público (1995) ingressei na rede municipal como professora de pré-escola.

Ao ingressar na rede pública municipal de educação, já havia discussões que orientavam estudos a partir da teoria Vygostskyana e os professores tinham como base o projeto de estudo “Viajando na História do Oeste Catarinense”, para a construção do planejamento, a orientação era realizada pela equipe do departamento da Educação Infantil, no ano de 1990. Os professores de creches orientavam-se através de temas e projetos alternativos subscritos no projeto anterior. A formação dos professores de creches e pré-escolas acontecia uma vez por mês, e os temas estudados eram referentes ao desenvolvimento e aprendizagem.

A partir de 1997 até 2004, a educação municipal de Chapecó passa a ser construída e vivenciada sob o processo de democratização e construção coletiva, que, através da participação, proporcionou um projeto educacional que tem como concepção a Educação Popular. Os vários momentos de discussões desse processo foram norteando a formação dos professores e a coordenação pedagógica² da Educação Infantil, construída através do princípio da coletividade, desencadeou o processo de discussão do Currículo Popular Crítico com os educadores da rede municipal de Educação Infantil.

A construção desse coletivo, foi se dando a partir do exercício da democracia, estabelecido como diretriz na construção da Educação Popular. Com a possibilidade de vivenciar as diretrizes dessa educação, se fez na autonomia de cada sujeito participante desse processo ser responsável, na sua palavra, na ação e concretização dessa opção política de educação. Esse tempo de: “trabalhar junto”, contribuiu para o crescimento de um grupo envolvido na proposta, proporcionando um ritmo de trabalho e comprometimento, formação permanente de todos os sujeitos.

A articulação com outros níveis de ensino, durante o processo de formação foram sendo construídos e os encaminhamentos dados de modo geral, impulsionaram uma rede de ensino articulada a partir das diretrizes definidas pelo PPP. Mas, a necessidade de aprofundar a especificidade gerou o diferencial na formação dessa equipe, imprimindo a compreensão de que a organização coletiva dessa caminhada necessitava de planejamentos de pautas, organização de oficinas pedagógicas e formação continuada, seminários e conferências para debates com

² Nesse processo participei do trabalho de reorientação curricular fazendo parte da equipe pedagógica da Educação Infantil, que era organizada por uma diretora de departamento e mais cinco educadoras responsáveis pela formação continuada dos professores da Educação Infantil.

os diferentes sujeitos, compunham a rede municipal da educação infantil. A perspectiva organizada nesse período, impulsionou necessidades de construir e reconstruir o sentido do coletivo nos CEIs e nas diferentes instancias educacionais, implicando na reificação das práticas cotidianas.

Para a construção dessa educação, o compromisso com o projeto que se delineava projetou o pensar junto cada ação desenvolvida, por cada sujeito do grupo, tendo presente os princípios definidos coletivamente. E, portanto, um processo praxiológico de formação permanente de todos os sujeitos envolvidos permeou a forma de pensar e agir desse coletivo.

As inquietações sobre como se realizava o trabalho na Educação Infantil, anterior à gestão popular, que perspectivas e que mudanças têm ocorrido na área, implicou em problematizações: qual o ponto de partida do currículo e do planejamento, uma vez que se avaliava a necessidade de ser o mais próximo possível da criança, da família e da comunidade que impulsionaram a trajetória da Educação Infantil, neste período. À medida que as discussões eram ampliadas, em torno da Educação Popular, a partir da política da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEC), questionava-se o papel social dos Centros de Educações Infantis, impulsionando outros referenciais pedagógicos, prescrevendo um Currículo Popular Crítico, numa perspectiva freiriana.

Nesse movimento de entrelaçar interesses educacionais e políticos, no Brasil, vários municípios e estados vêm implementando projetos de gestão pública voltados para a educação, nos últimos anos, de caráter curricular de educação diferenciados e críticos. Esse movimento pode ser observado no trabalho de Silva (2004), que vem desde 1989 acompanhando a implementação de políticas curriculares de reorientação curricular em municípios comprometidos com a Administração Popular.

Na cidade de Chapecó, a partir de 1997, na troca de governo municipal, a coligação “Prá Frente Chapecó”³ vence as eleições e, caracterizando-se como um governo democrático e popular, deu início a um processo de discussão e implementação de ações com o princípio da participação, criando ações como Orçamento Participativo (OP) no município. A Secretaria de Educação de Ensino

³ “Prá frente Chapecó” refere-se ao nome dado à coligação dos diferentes partidos que compuseram a chapa de campanha política nas eleições de 1997 (PT, PPS, PSB, PC do B e PMN). Outras coligações como “Chapecó para todos” (PFL, PMDB, PSDB), e a coligação “Trabalho e Progresso” (PPB, PDT, PTB), consolidam as coligações das eleições de 1997. Na conjuntura de 2000 as coligações realizadas: “Frente popular” (PT, PSB, PCdoB), “Chapecó levado a Sério” (PPS, PMDB, PSDB, PDT, PTB, PC, PSC, PSDC) e “Chapecó Novos Tempos” (PFL, PPB).

aposta numa proposta político-pedagógico denominada “Educação com Participação Popular⁴”, fundamentada nos princípios de democracia, cidadania, autonomia, trabalho coletivo e sensibilidade social.

No movimento de reorientação curricular, nos diferentes níveis de ensino, especificamente na Educação Infantil, iniciou-se um debate para discutir tempo, espaços, sujeitos, conhecimento, currículo, pesquisa (a realidade vivida pela criança e comunidades, a família no conjunto social, político e econômico da cidade e do país) a partir da comunidade escolar, que demandava a reorganização da prática, na qual a problematização, o diálogo, o coletivo, o compromisso com a emancipação dos diferentes sujeitos envolvidos permeavam as discussões no cotidiano, como também a reflexão sobre uma Educação Infantil que se distanciasse das propostas assistencialistas, compensatórias, espontaneístas ou identificadas com instituições de ensino fundamental.

Fundamentar e implementar uma política educacional na teoria crítica na práxis⁵ da Educação Popular, em que o compromisso com a emancipação orienta o fazer dialógico direcionado à Educação Infantil, na qual observar e problematizar situações do cotidiano pedagógico, como a intencionalidade do papel social dos espaços públicos de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, a rotina o planejamento, o brincar, a brincadeira, o conhecimento, bem como a ética e o compromisso com a comunidade escolar fizeram parte do processo.

O desafio para aquele momento era caminhar na implementação da proposta na Educação Infantil, pois o legado teórico de Educação Popular, no decorrer da história, tem apontado experiências populares com adultos, mas que se inscrevem na consolidação metodológica possível e pertinente ao mundo infantil.

Paulo Freire não escreve para a Educação Infantil propriamente, mas as suas contribuições epistemológicas apóiam uma reflexão sobre a educação como prática a emancipação humana, expressada através de uma pedagogia libertadora que, segundo Damke (1995, p. 101), é revelada a partir dos seguintes pontos:

⁴ Educação com Participação Popular, marca da gestão 1997 a 2004, construída a partir de uma política de inversão de prioridades, na lógica do projeto popular, que tem como princípio a transparência administrativa, a honestidade na gestão dos recursos públicos, onde as diferentes formas de participação fazem parte para desencadear o controle da sociedade (no caso a prefeitura) (CHAPECO, 2000, p. 6).

⁵ Gramsci (1994, p. 78) entende-se que se atinge a filosofia da práxis quando da igualdade entre filosofia e política, entre pensamento e ação. Tudo é político. A única filosofia é a história em ato, a própria vida.

a) seu caráter não é subjetivista nem psicológico; b) é um processo de conhecimento que só ocorre na ação transformadora na relação consciência – mundo; c) procura desmistificar ilusões idealistas que creem na possibilidade de humanização do ser humano fora da transformação do mundo e, ao mesmo tempo, dos equívocos objetivistas de quem espera por uma humanização permanente e mecânica; d) seu momento positivo consiste em afirmar que a libertação se dá na história quando esta é constante e conscientemente refeita.

No contexto desta pesquisa, os estudos realizados sobre a pedagogia freiriana provocaram problematizações sobretudo quanto às relações dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos na rede municipal, incluindo as instituições públicas para crianças pequenas, que com suas especificidades diferenciam-se dos processos envolvendo adultos.

Como afirma Franco (2002, p. 11): “Sendo a infância uma construção histórico-social é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico faz perceber diferentes populações infantis em processos desiguais de socialização”.

A realidade social, política e econômica de Chapecó, também expressa desigualdades sociais e passou a exigir dentro de um projeto de Educação Popular o aprofundamento e a implementação da formação continuada com os educadores no sentido de conhecer e compreender as crianças no seu contexto (espaços comunitários e familiares).

Na perspectiva freiriana, repensar o currículo implica em sedimentá-lo na inserção da criança no mundo social e histórico, como produtora de saber. Freire (2008, p. 81), em *Pedagogia do oprimido* escreve: “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente do homem”.

Para se contrapor às práticas educacionais fragmentadas e isoladas da realidade, passa-se neste processo a rever e redimensionar as condições em que se dá o ensino, as concepções de educação, de conhecimento, de sociedade e sobretudo da função da escola contemporânea. Questiona-se por que se ensina, para quem, pra quê, sobre o quê, como e com quem.

Afirma-se um currículo comprometido com a emancipação pressupõe-se que sua construção tenha como condição a participação do sujeito sócio-histórico. Nesse sentido, na perspectiva teórica de Freire, segundo Damke (1995, p. 106), o sujeito

assume essa posição, “só à medida que o ser humano, integrado em seu contexto, reflete sobre ele, se compromete com as possibilidades escolhidas, chega a ser sujeito, podendo constituir-se e construir também a história”.

O desenvolvimento deste projeto de Educação Popular traz tensões para as orientações curriculares e para a construção pedagógica na Educação Infantil, no município. Segundo Silva (2004, p. 13), todo currículo pressupõe a concepção de um sujeito, conhecimentos e processos metodológicos da organização da prática, sendo assim:

O currículo deve partir das necessidades materiais das falas significativas da comunidade – critério ético/crítico para seleção dos objetos de estudos que apontam o reconhecimento do “outro”, das negatividades comunitárias a que está submetido como compromisso com a emancipação, pressupondo o direito de participar da construção das possibilidades identitárias humanizadoras.

A participação de sujeitos, a partir de um processo problematizador e democrático de gestão, deve criar espaços para a construção participativa e ideológica. Nesse sentido, para o autor o movimento de reorientação curricular popular crítico:

- Não pode ser compreendido como uma prática institucional formal, o planejamento de um documento burocraticamente construído pela equipe diretiva da unidade escolar ou encomendado a autores externos e distantes da prática escolar cotidiana;
- Deve fazer parte da política de formação permanente dos segmentos da comunidade, sendo praxiologicamente instituinte, ou seja, construído e instituído na gestão democrática e reflexiva da escola pública – deve ser, portanto, apreendido como práxis coletiva e dialógica, fundamentada na análise crítica e transformação da realidade social concreta (SILVA, 2004, p. 298).

Desse modo, esta pesquisa procurou compreender a Educação Infantil como prática educativa para a infância na perspectiva de um currículo popular crítico, fazendo um resgate histórico da Educação Popular e sua implementação na cidade de Chapecó – SC, no período de 1997 a 2004, analisando o papel da participação da comunidade escolar e educadores nesse processo.

Esse movimento de reorientação curricular, fundamentado e implementado a partir de uma proposta educacional na teoria crítica, na práxis da Educação Popular, comprometida com a emancipação orienta um currículo direcionado à Educação Infantil. A escolha por analisar o currículo popular dá-se, em parte, pela inquietação:

De que forma um projeto particular de educação de um governo popular representa uma ruptura com os modelos pedagógicos convencionais e quais as bases teóricas, políticas e pedagógicas e as implicações para as orientações e práticas indicadas na Educação Infantil?

Portanto, com a intencionalidade de perceber os desdobramentos dessa experiência no contexto atual, buscou-se orientar este estudo em torno das seguintes questões:

- A) Quais os princípios norteadores da proposta curricular crítica?
- B) Por que a opção por Educação Popular na Educação Infantil?
- C) Por que currículo popular crítico, com base na pedagogia freiriana, para a Educação Infantil?
- D) Como a especificidade infantil aparece nesse currículo?
- E) De que forma a linguagem da criança e o conteúdo vivencial ideológico de sua realidade concreta foi considerado para a prática pedagógica?

Para responder a essas questões, este estudo tomou como fonte os documentos sínteses produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, no período da gestão da “Política de Participação de Educação Popular” (1997-2004), que contemplem a Educação Infantil, por representar uma possibilidade de recolha de dados, informações desse processo construído. Para tanto, os procedimentos desta pesquisa consistem na leitura integral dos documentos produzidos na rede Municipal de Chapecó no ano de 1997 a 2004, com o objetivo de extrair e analisar os conteúdos, as bases, diretrizes curriculares e orientações na Educação Infantil especificamente, tendo como orientação os seguintes objetivos:

1) Contextualizar a Educação Infantil no Município de Chapecó, destacando os pontos de referências e orientações epistemológicas para Educação Infantil;

2) Identificar os pressupostos pedagógicos da proposta Freiriana do Município de Chapecó e suas implicações para orientações didáticas e práticas para Educação Infantil.

O primeiro objetivo impulsiona resgatar orientações e referenciais, apresentados no contexto da Educação Infantil para compreender e reler esse movimento construído, o qual optou-se por **um resgate de como tem sido realizada a Educação Infantil no Município de Chapecó**. Para isso, resgatou-se registros e realizaram-se entrevistas sobre as diferentes propostas vivenciadas neste

município.

O segundo objetivo pressupõe identificar os pressupostos freirianos para a prática pedagógica na Educação Infantil, seus avanços ou rupturas em relação a uma tradição pedagógica nesse nível.

Neste sentido, buscou-se ainda **analisar as concepções pedagógicas implícitas na elaboração das propostas pedagógicas na rede municipal e identificar as bases teóricas e concepções pedagógicas da pedagogia Freiriana para a Educação Infantil**. Focar nestas questões teve como objetivo balizar uma reflexão sobre o processo vivido no município, buscando estabelecer relações entre uma experiência concreta e as teorias construídas ao longo da história, na possibilidade de desencadear uma análise crítica desse processo.

A pretensão de desenvolver esta pesquisa inscreve-se na possibilidade de conhecer a produção desse movimento da Educação Infantil, vivenciado no município de Chapecó. Como procedimento para início da pesquisa, foi necessário recolher documentos produzidos por essa administração. Esse encaminhamento se deu por amostragem probabilística, que segundo Becker (1994), é uma forma de registrar a produção para orientação de escolhas documentais, que tragam presentes as possibilidades de referências pertinentes a serem utilizadas na extração, que revele o contato com objeto de estudo a ser pesquisado. Sendo assim, foi necessária a construção de um quadro para inventariar os documentos produzidos, editados e impressos pelo Departamento de Educação Infantil e Secretaria Municipal de Educação deste município, na gestão municipal de Chapecó – SC (1997 a 2004). Este quadro possibilitou a aproximação com os documentos, facilitando a escolha para essa pesquisa.

Na soma da análise dos documentos, fez-se necessário a construção de categorias para orientação e aproximação do objeto de estudo e aprofundamento teórico da investigação, na qual se constituiu e desenvolveu a prática de reorientação curricular, sendo que as categorias estão distribuídas, também, em quadro, para melhor visualização e sistematização do material produzido e desenvolvido no percurso dessa pesquisa.

Para testemunho do processo histórico da Educação Infantil de Chapecó, houve a necessidade de uma pesquisa de campo, que explicitasse alguns fragmentos presentes nessa história. Num primeiro momento de busca de informações e dados sistematizados em documentos, percebe-se que tal história

não foi registrada ainda. Então, para reviver alguns fatos, fontes e documentos, são pertinentes para fazer presentes as experiências construídas na Educação Infantil, no que se refere às propostas curriculares.

Para Minayo (2007), uma base teórica traz dados, dentro de um quadro de referências, que permitem ir além do que está sendo mostrado, capaz de ordenar e compreender a realidade empírica. Com essa possibilidade, para analisar e compreender o contexto histórico levantado como necessário a essa pesquisa, buscou-se apoio em diversos estudos sobre a constituição das concepções pedagógicas, referenciais para a Educação Infantil e o movimento de reorganização curricular na gestão 1997 a 2004 e a política municipal. A constituição da política municipal de educação, Alba (2002), Pain (2003), Pedersetti (2003), Kuhlmann Jr. (2007), Marcilio (1997), Rodrigues (2001), Schneider (2006), Uczai (2002), Freire (2000), Silva (2004), representou uma gama de possibilidades de referências de apoio para a pesquisa.

E para um resgate contextual da especificidade da Educação Infantil foram realizadas algumas entrevistas com pessoas que estiveram à frente de trabalhos nessa área. Para identificar os pressupostos pedagógicos da proposta freiriana do município de Chapecó e implicações para orientações didáticas e práticas para a Educação Infantil, foram utilizados documentos síntese construídos pela Secretaria Municipal de Educação no período 1997-2004.

Considerando a pesquisa um meio importante que possibilita investigar a realidade, segundo Minayo (2007, p. 47):

Defino *Pesquisa* como a atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade [...]. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação.

Ao desenvolver este trabalho tem-se como referência a pesquisa de abordagem qualitativa, “se conforma melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análise de discurso e de documentos” (MINAYO, 2007, p. 57), que possibilitam conhecer a produção do conhecimento visando a ampliá-lo ou superá-lo. Para dar procedimento a esse estudo, utilizou-se a pesquisa documental, pesquisa de campo e bibliográfica.

Na pesquisa documental, fez-se necessário inventariar documentos

produzidos na gestão de 1997 a 2004 pela Secretaria Municipal de Educação de Chapecó e posteriormente produzidos, editados e impressos pelo departamento de Educação Infantil. Esses documentos da política educacional do período possibilitaram reconstituir parte do processo de reorientação curricular e como afirma Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 169):

Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para reconstituição de uma situação passada. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados. [...]. Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles [...].

Os documentos sistematizados foram agrupados e, posteriormente, selecionados conforme a relevância para esse estudo, no sentido de trazer elementos pertinentes ao processo de reorientação curricular na educação, no município de Chapecó. No entanto, todo o material de pesquisa foi selecionado de forma representativa, conforme o objeto de estudo a ser pesquisado, segundo Becker (1994, p. 140): “Uma representação eficiente diz tudo que se precisa saber para um objetivo determinado, sem desperdiçar tempo com o que não é necessário”, desta forma, os elementos que compõem o quadro estão assim delineados: tipo do documento; local de produção; os participantes; título; conteúdo, seguindo uma ordem de relevância para o presente estudo.

Não sendo possível fazer uma análise de toda a gestão da educação no município, visto que a produção ultrapassa os limites desta pesquisa, a opção foi analisar documentos síntese da gestão municipal da educação e documentos específicos da Educação Infantil.

Para contribuir com a análise do material, a construção de categorias permitiu aproximar o máximo possível do real. Segundo Minayo⁶ (2007, p. 178): “Dentro do

⁶ Para finalidade de pesquisa social, utilizava-se uma classificação do conceito de categoria separando: categoria analítica; categorias operacionais e categoria empírica. A primeira retém historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guia teórico, e baliza para o conhecimento de um objeto, os seus aspectos gerais. A segunda, construída com a finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa, devem ser apropriadas ou construídas com a finalidade de permitir a observação e o trabalho de campo. A terceira, constitui-se em classificação com dupla forma de elaboração: expressões classificatórias, os atores sociais de determinada realidade constroem e lhes permitem dar sentido a sua vida. Suas relações e suas aspirações emanam da realidade. Por outro lado, são elaborações do investigador. Sua sensibilidade e/ou a acuidade é que lhe permite compreendê-las e valorizá-las, à medida que vai desvendando a lógica interna do grupo (objeto) pesquisado e descobre essas expressões e as explora, e sobre elas cria construtos de segunda ordem.

pensamento dialético, assim como os conceitos e as noções, as *categorias* não são entidades, são construções históricas que atravessam o desenvolvimento do conhecimento e da prática social”. Assim sendo, sua construção implica na orientação para a investigação e compreensão teórica da realidade em sua especificidade histórica e diferenciação interna.

Para se obter informações sobre a realidade e escrever sobre o contexto da Educação Infantil de Chapecó, fez-se necessário recorrer a testemunhos desse processo. E, por acreditar que a constituição histórica da Educação Infantil se deu de forma complexa, ou seja, mais do que sucessão de fatos, é pertinente estabelecer critérios de participação da pesquisa. Desta maneira, na seleção dos entrevistados, é essencial que os mesmos tenham vivenciado, na prática, a experiência construída na Educação Infantil e/ou tenham conduzido o processo no município. Por meio de entrevista semi-estruturada⁷ buscou-se resgatar informações, como também através de fontes documentais na medida em que estas se mostraram possíveis e disponíveis.

A partir de pesquisa bibliográfica, buscou-se apoio em diversos estudos como referência epistemológica para ir além do que está sendo mostrado e capaz de projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade estudada, como possibilidade e intencionalidade de melhorar e compreender os aspectos levantados.

Com referência à discussão de Minayo (2007) há necessidade da base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências. Nesse sentido, para reconhecer e entender o caminho percorrido pela Educação Infantil no município de Chapecó, tornou-se necessário a produção de um capítulo que referencia o contexto histórico como forma de mapear a construção do currículo, nessa modalidade de educação, constituindo-se as vivências, movimentos e possibilidades de uma orientação curricular para a Educação Infantil de Chapecó que, considerando as mudanças e desafios de orientação e reorientação na prática, para reconhecer e entender como têm sido construídas as relações entre educação e a assistência, ao longo dos anos, no município.

A segunda parte dessa dissertação aponta o movimento que se deu em relação à produção do currículo popular crítico de maneira geral e em relação à

⁷ Roteiro de entrevista (Anexo C).

Educação Infantil. No que tange ao currículo para a Educação Infantil no Brasil, esse movimento pode ser observado através da pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que realiza um diagnóstico das propostas pedagógicas e curriculares de educação da criança de zero a seis anos. Segundo o documento do MEC, “de maneira geral, os documentos intitulam-se Proposta Curricular; outros denominam-no de Currículo Básico, Conteúdo Programático, Plano Básico de Estudos, Proposta Complementar de Atividades, Reorientação Curricular, Listagem de Conteúdos ou Proposta de Revitalização” (BRASIL, 1996a, p. 32). A pesquisa evidencia o que cada Unidade Federativa pesquisada traz em torno de suas perspectivas e compreensões sobre as propostas curriculares. Nessa diversidade, bases teóricas de concepções definem práticas pedagógicas que, por vezes, orientam e fornecem subsídios para planejar e desenvolver o currículo.

Na terceira parte dessa pesquisa identificam-se as marcas do movimento de reorientação curricular na gestão de 1997 a 2004, no município de Chapecó. O quadro de referência para análise, construído a partir das categorias, registra as intencionalidades políticas e educacionais para a Educação Infantil. Os resultados da pesquisa encontram-se distribuídas por frequência das unidades de registros. A análise situa-se no sentido de extrair desse projeto particular, de uma educação de um governo popular com base na pedagogia freiriana, indicações de possibilidades pedagógicas consequentes para projetos na Educação Infantil, identificando seus avanços e rupturas, em relação às perspectivas tradicionais nesse nível.

Nas considerações finais, procuro retratar as principais questões que constituíram este movimento, identificando aspectos da gestão, das orientações curriculares e da prática pedagógicas pertinentes à Educação Infantil.

1 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E POLÍTICO DE CHAPECÓ: IMPLICAÇÕES PARA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

1.1 CHAPECÓ NO CONTEXTO NACIONAL, ESTADUAL, MUNICIPAL: POVOAMENTO, ECONOMIA, EDUCAÇÃO

Chapecó está localizado na região Oeste de Santa Catarina, no Sul do Brasil. Desde o início de sua história, destaca-se em relação aos demais municípios da região. Nos primeiros anos de colonização a economia voltava-se para a agropecuária. Nos estudos de Alba (2002), urbano não passava de uma pequena vila, a incipiente função estava restrita às necessidades imediatas da população que se encontrava dispersa e procurava, nas casas de secos e molhados, os gêneros mais necessários à sua subsistência.

Nos primeiros momentos da colonização, até 1950 segundo a autora acima citada, a produção foi organizada, essencialmente, seguindo interesses das empresas colonizadoras, em Chapecó e região, sendo que esse processo se dava num tempo em que o capital se apresentava na sua forma madura, na qual a região Oeste é receptáculo de novas relações de produção, novas para a região, mas são relações velhas, que buscavam novos espaços que pudessem dar continuidade à acumulação capitalista que já vinha se realizando em outros locais.

Chapecó e região, nessa época, nada mais eram do que excedente populacional do Rio Grande do Sul que, impulsionado pelas empresas colonizadoras, deslocava-se para a região em busca de novas maneiras de viver e sobreviver. Os índios e caboclos, devido às suas relações de produção primitivas, nada mais tinham para oferecer. Foram expulsos de suas terras ou, gradativamente, eliminados do processo. A terra, que antes era um bem coletivo, passou a ser um objeto de compra e venda, como um meio de produzir renda, capital, gerando riqueza para as empresas colonizadoras e comerciantes.

Na região, os primeiros núcleos urbanos começaram a se organizar em pequenas vilas e cidades, entre elas a de Passo dos Índios, atual Chapecó. A pequena propriedade passou a ser vista como agente fundamental para a formação dos primeiros frigoríficos da região.

Em síntese, segundo Alba (2002), o aperfeiçoando das relações burguesas

de produção, intensificadas nesse período, com mudanças na base industrial, foram os principais agentes que comandaram o processo na fase inicial de acumulação de capital. As companhias colonizadoras, as madeireiras, os ervateiros e os comerciantes inauguraram sua entrada nos oligopólios agroindustriais da região. Para os empresários das agroindústrias, não bastava administrar apenas as suas empresas e a economia do lugar, voltaram-se para as atividades político-partidárias. Chapecó e Concórdia raramente foram administradas por políticos que não fossem da confiança de Senhores como: Plínio Arlindo de Nês (organizações Chapecó) e Atílio Fontana (Sadia).

Definem-se novas e diferentes classes sociais, de um lado os proprietários das agroindústrias e demais empresas, donos da riqueza e do poder de decisão da organização do campo e da cidade. Do outro, o contingente populacional, principalmente jovem: uma parcela de pequenos agricultores que faziam parte do processo de integração, com dependência das agroindústrias da região, os caboclos, os indígenas e os agricultores mais pobres que não fazem parte desse sistema, já que foram excluídos do sistema de produção e passaram a constituir os bolsões de pobreza presentes em Chapecó e nas diversas cidades do Oeste de Santa Catarina.

Um novo espaço hegemônico da agroindústria foi se constituindo, o mercado e suas leis que já não são mais locais, estabelecem outras relações de produção e de propriedade. Toda a produção da agricultura está voltada para alguém fora do meio. E desta forma, as instituições criadas na cidade, por serem frutos de uma necessidade social e econômica, cujas relações de produção determinam a existência, das escolas, hospitais, órgão de justiça, de assistência social, urbanismo e outros, como forma de amenizar as contradições.

Neste sentido, a pesquisa de Pain (2003, p. 74), aponta que, devido ao crescimento da cidade, uma das preocupações dos governantes era com a pobreza que encaravam como “um grande mal, um câncer mesmo, capaz de criar vergonha em qualquer ser humano válido”. Os grandes culpados eram os próprios pobres e não o sistema de produção. As medidas de disciplinarização foram se instituindo principalmente sobre as mulheres e as crianças. Quanto às crianças desocupadas, foi implantada uma coordenadoria regional da Fundação Catarinense do Bem-Estar do Menor (FUCABEM – 1977, CEBEMS), com o objetivo disciplinador e preparação para o trabalho. Outras medidas foram tomadas como a criação de escolas do

ensino técnico, ampliação da rede de ensino primário e segundo grau e a criação de universidade.

Paralelo ao movimento de atendimento à criança e à infância, os estados e municípios, através de uma política para atender o mercado e como forma de garantir mão-de-obra que atendesse às mudanças e exigências, através das instituições políticas, passaram a investir na formação profissional e a capacitar o trabalhador com o intuito de melhorar a produção e a produtividade. Os agricultores trabalhadores foram obrigados a adaptar-se às novas técnicas de plantio, criação, adotar insumos, sementes, conforme orientação técnica, através do trabalho de extensão rural desenvolvido pelo estado. Embora a presença do estado tenha sido marcante em melhorias da infra-estrutura do município, não incluía a maioria da população.

A política de recursos humanos das empresas instaladas em Chapecó é proveniente de treinamento, buscando maior capacidade profissional. A mão-de-obra é da própria região e algumas empresas dão preferência aos imigrantes das áreas rurais, pois estão adaptados ao trabalho pesado da agricultura. Devido ao baixo nível de escolaridade dos operários, as empresas investem na formação escolar, como Sadia e Aurora que mantêm escolas dentro das empresas com a função de capacitar os funcionários.

A participação do poder público realiza-se através de convênio feito com a Secretaria da Educação do Município ou do Estado, os professores são pagos pelos respectivos órgãos públicos e a estrutura da escola é mantida pela empresa. Também há convênio com o Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria (SENAI) e Universidade, com o papel de formação de profissionais. O ensino superior se instalou na região Oeste em 1970, através das fundações educacionais que deram origem a FUNDESTE (hoje UNOCHAPECÓ). Em Chapecó, as atividades iniciaram em 1972 com o curso de Pedagogia. Em 1973, foram criados os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Estudos Sociais. Mantêm-se, hoje, vários cursos para atender as demandas.

Pode-se dizer que, devido o crescimento e povoamento decorrente de uma política colonizadora, a região oeste, principalmente Chapecó, deparou-se com uma situação “renovadora”, em que a educação era um dos pontos “relevantes” para uma maior organização da cidade.

O sistema de ensino não se diferenciou da política imposta em todo o Brasil,

na década de 50. A pedagogia tradicional vigorava nas escolas, o ensino público também era diferenciado para a classe alta e média e para a classe baixa. A educação baseava-se nas leis federais – Leis Orgânicas de Ensino –, que ordenavam os ensinos primário, secundário, industrial, comercial e agrícola. Na lei, o ensino primário acenava com o tríplice objetivo: desenvolvimento da personalidade; preparação para a vida, família, defesa da saúde e iniciação para o trabalho. Dividia-se a escola em fundamental e supletiva: a fundamental para as crianças de 7 a 14 anos e supletiva para o adolescente (adulto maior de 13 anos). O curso secundário era enciclopédico com sistema de provas, ideologia aliada ao regime. Meninos e meninas tinham ensino diferenciado, instituía educação militar para os meninos fixada pelo Ministério da Guerra.

O ensino profissional era paralelo ao ensino público. O governo criou um sistema de ensino profissionalizante (SENAI, em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias e do Comércio), e a população de baixa renda encontrava nesses cursos a condição ideal. A classe média tinha interesse apenas no ensino superior como meio de ascensão social, preferindo cursos de formação.

Podemos dizer que a educação em Chapecó estava dividida em: educação para a elite e para os pobres. A instalação do “Colégio Marista São Francisco”, em 1959 “atendia somente a meninos, preferencialmente, filhos de empresários [...] era a representação de certo status social” (LAJÚS, 1999, p. 61), “Colégio Bom Pastor”⁸, na década de 1950, dirigida pela congregação das Irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora “para as meninas da elite ser internada e ser educada em um colégio confessional, orientado em princípios filosóficos e religiosos [...] dava status para a moça e para a família, um lugar onde as meninas poderiam ficar e ter uma boa educação, bons princípios” (PEDERSETTI, 2003, p. 32). Essa mesma congregação católica foi convidada a dirigir as então chamadas “Escolas Reunidas”, pois as autoridades locais expunham que queriam elevar o nível de ensino.

Portanto, na constituição e formação do espaço urbano de Chapecó, tendo como agentes o desenvolvimento agroindustrial com a participação do estado, a grande transformação do mundo da produção (década de 1990), do trabalho e da educação em curso determinaram novas mudanças. E nesse contexto do espaço urbano, conforme a realidade foi e está sendo construída, é que a Educação Infantil

⁸ O Grupo Escolar Particular “Bom Pastor” foi registrado em 1947, na cidade de Chapecó.

se constituiu e os elementos históricos corroboram com isso, para melhor compreender as mudanças, manutenções das diferentes propostas educacionais desse nível de ensino no município.

1.2 ATENDIMENTO À CRIANÇA PEQUENA NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ – SC

Identificam-se na trajetória da Educação Infantil, na municipalidade, relações históricas que perpassam instituições governamentais e organizações não-governamentais na constituição desse campo educacional, como também relações que envolvem a história da infância, da educação e da assistência, que dão corpo e forma a sua estrutura. Portanto, resgatar o contexto do processo da Educação Infantil de Chapecó, contribui como instrumento de compreensão e análise da realidade na qual foram constituídas e entrelaçadas as diferentes práticas e concepções pedagógicas.

Chapecó – SC, ao longo da história oficial do município, construiu nesta trajetória um percurso de atendimento à criança pequena, fruto do conjunto da educação nacional brasileira, percurso que envolve movimentos, discussões, participação popular e gestões administrativas, que desencadearam políticas de atendimento nessa área.

No sentido de conhecer e compreender a trajetória da Educação Infantil em Chapecó, busco nos documentos produzidos e depoimentos de profissionais envolvidos à frente de trabalhos realizados com crianças pequenas nas diferentes instituições deste município, informações que ajudem a cercear sua caracterização e desenvolvimento.

No trabalho de pesquisa de Pedersetti (2003), que escreve sobre a fundação do Colégio Bom Pastor, de caráter particular, sob o comando de Irmãs, no período de 1950 há uma alusão à criança de um pequeno Jardim de Infância, mantido pela Prefeitura Municipal, que iniciou com 12 crianças, chegando aos poucos a 31 crianças. Segundo entrevista concedida por Marisa Vardanega⁹ (23/01/2009) *já existia na década de 1980, no Bom Pastor, de caráter particular, a Educação Infantil. No bairro São Pedro, a creche iniciou graças às Irmãs (italianas) que, por opção social, escolheram o bairro para morar. Esse é o começo da Educação Infantil. A*

⁹ Marisa Vardanega, professora, trabalhou na 11ª UCRE e também na rede municipal de Chapecó, na Educação Infantil.

creche do bairro São Pedro estava ligado a recursos italianos e verbas da LBA.

Em 1969, foi instituído o Jardim de Infância Elza Bertaso, de caráter particular, com pagamento de mensalidade e parceria público (estado e município), coordenado por Delci Destri Schwengber¹⁰ que atuou por vinte e dois anos. A prefeitura de Chapecó, naquele período, cedeu alguns professores. Esse espaço veio ao encontro da necessidade de um atendimento diferenciado do restante da população. Atendia-se em média 150 crianças. A didática e o planejamento se efetivou a partir da unidade de trabalho.

Em relação ao trabalho com as crianças no período, Delci Destri Schwengber nos diz:

Também se alfabetizavam as crianças, desenhava-se muito, todos os tipos de jogos, todos voltados para o desenvolvimento. Que a criança brincando aprendesse as letras montando, as cores, formas geométricas tudo que pudesse desenvolver a criança e muito exercício de coordenação motora. Chegava, entrava no trezininho, na salinha, faziam a rodinha e a professora começa conforme seu planejamento. As dez horas tomavam o lanche, recreio, às vezes fazíamos jogos fora, tudo dependia do planejamento que era feito, depois tinha aulinha de inglês.

Este recorte histórico permite identificar o percurso e o endereço da Educação Infantil nas primeiras iniciativas nesse município, sendo que nesse contexto, outras formas de atendimento foram se apresentando e delineando a organização da Educação Infantil.

Para a entrevistada Marisa Vardanega, na década de 1980 relata:

A Educação Infantil em todo Chapecó e iniciando gradativamente em outros municípios do oeste, começa ser implantada de uma forma assistencialista, tanto que, alimentação era muito mais o enfoque do que qualquer outro projeto de estimulação com as crianças. O recurso não era definido em orçamento, eram da antiga LBA repassados para as prefeituras para fazer esses projetos assistencialistas. Classifico hoje como assistencialista diante da evolução pedagógica que a Educação Infantil chegou. Trabalhava-se muito em cima do brinquedo mais voltado ao papel e lápis de cor, até alguns momentos eram adquiridos com recursos da LBA.

Para Marisa Vardanega¹¹ nessa década, com uma estrutura organizada pelo

¹⁰ Entrevista concedida no dia 2 de dezembro de 2008, Delci Destri Schwengber, fundadora do Jardim de Infância Elza Bertaso que, a partir do momento em que fez um curso e especialização em pré-escola, de um ano, em Belo Horizonte, com orientação construtivista Piagetiana, juntamente com outras pessoas deu o início do funcionamento desse Jardim de Infância.

¹¹ Entrevista concedida no dia 23 de maio de 2009.

estado que oferecia uma equipe¹² da educação, na 11ª UCRE, que passou a coordenar a implantação da Educação Infantil, quando as escolas começaram a introduzir essa modalidade na rede estadual de educação. Na rede municipal, esse processo foi se configurando e sendo coordenado juntamente com a equipe da Educação Infantil.

Nessa caminhada, deparando-se com a necessidade de formação de professores na área de Educação Infantil, é implementado em Chapecó o curso de Estudos Adicionais (1986), como também o curso de Pedagogia, na UNOESC (hoje UNOCHAPECÓ). Segundo Marisa Vardanega para que tudo se consolidasse e melhorasse,

tinha pessoas que eram simplesmente remuneradas por verbas, recursos da LBA, isso muitas vezes humilhava o professor da Educação Infantil porque nós queríamos que eles participassem dos eventos de capacitação, eles se sentiam diminuídos, porque ao mesmo tempo em que tinham que fazer um trabalho de excelência eles eram totalmente diferenciados na parte de salários. E tudo isso foi uma grande luta, desde os colégios de religiosos colocar essas salas de Educação Infantil, da experiência maravilhosa das irmãs italianas no bairro São Pedro, trabalho de Vilmar Araújo, Marisa Vardanega, representante da LBA que foram corajosos em reformular e mexer com as coisas em Chapecó.

Continua a entrevistada Marisa Vardanega:

Todo o atendimento se voltava no período de 1980 para 1990 à criança de 4 a 6 anos, pré-escola. A realidade creche, quase não foi de envolvimento e atuação da supervisão regional da área de Educação Infantil nessa época, ficava mais ligada a prefeitura e fazia parte da Secretaria de Assistência Social. A questão educação é posterior, quando se começa a entender a criança como um todo no direito de educação. A creche domiciliar, veio também para suprir justamente a incapacidade econômica do poder público suprir a necessidade infantil do momento, isso era um braço a mais dentro do pró-criança, como uma alternativa regional de ajudar as mães.

Outro recorte da história permite identificar que a Educação Infantil pública de Chapecó esteve ligada até o ano de 1985 ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹³. O objetivo desse movimento consistia em relacionar a ascensão

¹² A equipe da UCRE naquele contexto era Marisa Vardanega, Cheila Scaravelli, Nádia Santa Catarina e Iara Lens Puerta Perreira.

¹³ O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Propunha conduzir o aluno a adquirir técnica de leitura, escrita e cálculo, como meio de integração da pessoa a sua comunidade. O MOBRAL foi se modificando, aos poucos foi buscando saídas para garantir a sua continuidade, criou: educação continuada para adolescentes e adultos. Programas: de educação integrada, cultural, profissional, diversificação comunitária, de educação comunitária para a saúde e de esporte e programa de autodidatismo.

escolar a uma condição melhor de vida, bem como atender crianças na área nutricional de 3 a 4 anos, nos bairros.

As crianças de 4 a 6 anos recebiam atendimento fundamentado e orientado na proposta do Mobral, através de “Caderno de Atividades para o Pré-Escolar”¹⁴ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1985), o qual descreve as orientações propostas a serem desenvolvidas com o pré-escolar e ajuda ao professor no planejamento e desenvolvimento das atividades. Os que trabalhavam com as crianças eram chamados de monitores e não se exigia habilitação. A remuneração era realizada pela própria instituição e o convênio com a prefeitura previa o fornecimento de merenda.

O atendimento denominado creche, subdividia-se em domiciliar e institucional, ambos ligados à Secretaria de Promoção Social. As institucionais, criadas a partir dos programas da LBA, desenvolviam trabalhos com crianças até quatro anos de idade. A partir de cinco anos e até dezoito, as crianças eram atendidas em programas de jornada extra-escolares e sócio-educativos.

Ulda Baldissera¹⁵ relata que, no período de 1989,

tinha um universo de mais de mil crianças a serem atendidas e oitenta sendo atendidas, como fazer para atender, o importante era atender, se não tão perfeita com todas as questões pedagógicas que deveriam ser inseridas nesse atendimento, o importante era diminuir, assim, a desnutrição das crianças, porque na época o objetivo era esse. Tínhamos muitas crianças desnutridas, junto com a migração rural, o êxodo rural e a invasão as áreas irregulares aqui em Chapecó foi muito séria, muito doloroso porque tinha as crianças. De 1989 a 1990 construímos doze creches institucionais e tínhamos dezessete creches domiciliares, houve uma municipalização das creches mas não do dinheiro, as prefeituras tiveram que se virar.

As creches domiciliares se definiam como:

Uma forma de atendimento à criança de 0 a 6 anos, nas próprias casas da comunidade, sob o cuidado de uma família vizinha, durante o período de trabalho de seus responsáveis. O objetivo do projeto era proporcionar alimentação, saúde, educação, estimulação e proteção às crianças oriundas, especificamente, das famílias de baixa renda, no seu próprio meio-ambiente possibilitando que as mães exercessem atividades produtivas fora do lar, aumentando a renda familiar (SANTA CATARINA, 1987, p. 5).

¹⁴ Caderno de atividade para o pré-escolar. Está organizado em quatro partes que correspondem as seguintes áreas de conhecimentos: Comunicação e Expressão, Matemática, Iniciação às Ciências e Integração Social. Essa organização seria a mais familiar à maioria das monitoras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1985, p. 6).

¹⁵ Ulda Baldissera, entrevista concedida em 11 de dezembro de 2008.

O projeto previa seis crianças por creche, uma crecheira, um monitor¹⁶ de campo para cada oito creches, uma equipe interprofissional das áreas social, pedagógica e da saúde. Esses profissionais não são contratados pelo projeto, mas cedidos por instituições, órgãos públicos e/ou privados¹⁷.

Em Chapecó, o projeto de creches domiciliares foi implementado (1984), inicialmente com quatro creches, segundo a Comissão Municipal do Projeto Creches Domiciliares, prevendo o aumento gradativo do atendimento. Chegou, por exemplo, a 1985 com vinte e quatro creches em funcionamento.

As orientações educacionais eram realizadas por uma orientadora pedagógica, através do plano anual; previa orientação e treinamento para as monitoras, as mães e crecheiras. O trabalho da monitora se caracterizava como “recreadora e estimuladora”¹⁸, o seu tempo de trabalho era dividido em um dia da semana para planejamento e avaliação, uma visita a cada creche. As atividades realizadas durante as visitas, segundo o projeto, eram dirigidas para uma “linha informal”, ou seja, atividades ao ar livre, passeios, utilização de materiais da natureza e de sucatas; exploração de diferentes ambientes da casa da crecheira, da comunidade, jogos agrupados e outros (SANTA CATARINA, 1987, p. 5). Esse processo pode ser também visto a partir do relatório realizado pela coordenadora das creches domiciliares que objetivam proporcionar saúde, educação, estimulação e proteção à criança, aos cuidados de uma mãe crecheira, enquanto seus pais trabalhavam. Este projeto atende crianças das famílias de média e baixa renda.

O projeto passou a ser administrado pela prefeitura, gerenciado e coordenado pela Secretaria da Promoção Social, em agosto de 1991. Com a criação das gerências das creches, a responsabilidade das decisões tomadas, em conjunto, auxiliou as ações desenvolvidas, quando a equipe foi novamente formada. As

¹⁶ Fundação Vida. Apoio à família catarinense no manual de creches domiciliares. Apresenta as atribuições do monitor de campo: elaborar cronograma de visitas às creches, efetuar visitas, confeccionar matéria para as atividades, participar de reuniões de coordenação municipal, nas creches, observar as crianças para encaminhamentos, informar, avaliar o desenvolvimento das crianças, elaborar planejamento semanal/quinzenal e promover celebração das datas comemorativas. Esse mesmo documento apresenta atribuições da crecheira, dos responsáveis pelas crianças e estrutura organizacional.

¹⁷ Instituições envolvidas nesse projeto: FUCADESC, responsável pela contratação da monitora e de uma assistente social, uma enfermeira da secretaria da saúde, uma pedagoga da 11ª UCRE sob a coordenação da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES). Alimentação com recursos da SEDES repassados pela LADESC.

¹⁸ Esses termos estão registrados no projeto da seguinte forma: “A monitora, que não é agente administrativo, professor, professor de Educação Física ou enfermeira, e é essencialmente uma recreadora e estimuladora, [...]” (SANTA CATARINA, 1987, p. 5).

creches institucionais e domiciliares, estando ligadas a essa secretaria, ficavam subordinadas às orientações pedagógicas e políticas que decorriam dela. Somente em 1990 é que se realizou o primeiro Concurso Público Municipal, no Magistério, visando à efetivação dos professores dentro de sua área de atuação, bem como, o incentivo e a exigência da Habilitação. As creches passaram da Secretaria de Promoção Social para a Secretaria de Educação e Cultura, através da reforma 93/96¹⁹.

Com a reorganização da política educacional, as creches passaram para o âmbito da educação. Esse processo, segundo Ulda Baldissera, que exercia cargo de Secretária da Promoção Social, gerou discussões e discordâncias, mas, partindo de um ordenamento legal que se manifestava no interior da sociedade, o processo de readequação foi se definindo, e naquele período somam-se algumas preocupações a respeito desta política, assim registrada:

Apesar do projeto ser bom são necessárias algumas providências para que se tenha menos assistencialismo, como também maior cooperação por parte dos pais e da comunidade. Como sugestão alguns itens abaixo: Estudar a viabilidade dos pais na cooperação, na alimentação das creches; Fazer levantamento das empresas da cidade, como Saic, Sadia, Aurora, enquanto número de crianças que estão na creche para repassar recurso proporcional ao número de crianças atendidas; Agilizar junto ao Estado repasse de verbas, trimestrais, com per capita atualizado; Rever todo o projeto de Creches Domiciliares, onde os pais e a comunidade dividiriam as responsabilidades em conjunto, ou seja, cada um contribuiria com uma parcela para manter a creche (CHAPECÓ, 1992).

A preocupação e o sentimento desse processo também pode ser lido e analisado, a partir do Relatório Plano de Ação de 1991/19992:

Apesar dos avanços significativos nos aspectos afetivos e cognitivos junto ao trabalho com as crianças, seria ingenuidade de nossa parte e até egoísmo dizer que nosso desempenho foi acima da média. Trabalhamos durante quatro anos sob Ação-Reflexão-Ação e nos angustia muito termos a consciência de que estamos AQUEM do atendimento que a Educação Infantil de zero a seis anos necessita, conforme Estatuto da Criança e Adolescente garante. Passar o Programa Creches para a Secretaria de

¹⁹ Reforma administrativa de 93/96, artigo 26, parágrafo único, as competências do Departamento de Creches e Pré-escola que até então não tinha diretora, passaram a ter e, como função, passa a garantir o atendimento educativo de criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas; promover recursos humanos e materiais específicos para o atendimento e provimento das creches e pré-escolas; cooperar com as entidades particulares que ministram o ensino na faixa etária de 0 a 6 anos, nas condições do orçamento municipal; criar condições de acordo com o grau de necessidade, para a administração, de recursos regulares ou especiais, na modalidade de Estudos Adicionais; articular-se com entidades particulares que ministrem o ensino a crianças de 0 a 6 anos, objetivando a manutenção da qualidade pedagógica.

Educação, eliminando a separação que existe entre Creches e Pré-escola, é com certeza o resgate dos direitos da criança e a descaracterização da assistência à criança, como caridade social. Nossas sugestões são poucas, mas consideramos essenciais: Criar nas Creches as APPs (Associação de Pais e Professores); Integrar Escolas e Creches na proposta pedagógica; Observar com muita atenção as avaliações que constam no relatório global, sendo doze itens que nortearão, com certeza, o sucesso da nova proposta deste programa (CHAPECÓ, 1992).

Ainda nesse contexto, no processo de integrar as creches à Secretaria de Educação, segundo Documentário sobre a história da Educação Infantil:

Dentre muitas limitações, mas com um ponto positivo que era a experiência que essas pessoas já possuíam com crianças de 0 a 3 anos, conseguiram-se grandes progressos. Trabalhou-se e orientou-se para que os mesmos se interessassem pela Proposta Pedagógica já desenvolvida com crianças de 4 a 6 anos e ampliou-se o trabalho pedagógico para as crianças de 0 a 6 anos. Estudaram-se assuntos referentes ao desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, inclusive, sobre a questão de estimulação a ser implantada nas turmas de berçário (CHAPECÓ, 1996, p. 10).

No caminho desse processo do desenvolvimento da Educação Infantil, em Chapecó, observa-se que o trabalho construído com as crianças foi se dando, de forma paralela, entre as creches e a pré-escola, sendo que, essa última, difundia-se com ênfase pelo poder público, nas diferentes instâncias e era compreendida como de caráter “educacional”. O desenvolvimento da política educacional do município em seu processo, nas primeiras iniciativas, vinculava-se à esfera federal e estadual. Ao município foi reservado a coordenação das ações direcionadas às crianças de 0 a 6 anos, com recursos enviados para execução dos programas – creches e pré-escolas (LBA – creches denominadas institucionais, PRÓ-CRIANÇA – projeto creche domiciliares, MOBREAL – pré-escola).

O desenvolvimento pedagógico seguia as diretrizes e objetivos delineados a partir dos programas implantados. Além desses sentidos, a Educação Infantil no município de Chapecó, na década de 1980, contou com programas desenvolvidos pelo Estado de Santa Catarina, que operacionalizou uma proposta para a educação pré-escolar (PROEPRE). Para a realização desse programa foi montando uma equipe regional que recebeu capacitação em nível de Secretaria de Educação, pela equipe do MEC, coordenado por Vidal Didonet. Este grupo regional passou, a partir de 1982, a trabalhar de forma integrada com a equipe pedagógica da Prefeitura Municipal, conforme relata Marisa Vardanega (2009):

A UNICAMP através da professora Orly Zucatto Montovani de Assis fez o trabalho todo do Doutorado dela em cima da Educação Infantil principalmente como uma professora piagetiana que era na época, que estava sendo desvendada e revelada ao Brasil, ela propõe esse trabalho. O MEC divulga, coordena e apresenta o trabalho da professora. Os estados e municípios que julgaram a possibilidade de aderir, aderiram o programa ao trabalho e Santa Catarina foi um deles. O professor Mascoline, que foi o professor de planejamento do curso de Pós-graduação da UDESC, foi uma ponte com esse momento em SC.

E nesse processo vai se construindo a formação dos professores de pré-escolas, e concretizando de forma articulada, entre as redes de ensino, estaduais, municipais, particulares e ensino superior local.

Nesse período, em relação às creches, é dada grande ênfase ao Pró-Criança. Esse projeto em Santa Catarina nos anos de 1980, traz presente à discussão os instrumentos utilizados pelas forças políticas que pretendiam tornar hegemônica, e por via do consenso, a objetivação desse projeto como “opção pelos pequenos”.

Em relação a sua viabilização, as justificativas trazidas pelos documentos apontam na direção de alguns problemas, como a superposição de instituições; pluralidade de fontes, pulverização de recursos e concentração de esforços nos meios burocráticos e não nos fins educativos. Não há uma política definida pela existência de várias instituições da administração estatal que atuam junto à mesma clientela, com diretrizes diferentes e política de recursos humanos diversificada.

Dentro dessa política, foram desenvolvidos projetos como o Pró-Criança Cultural que ganharam repercussão nas atividades desenvolvidas como o concurso de histórias e canções, como pano de fundo para o processo educativo da infância.

A partir desse projeto cultural, em Chapecó, discutem-se a pobreza dos recursos materiais e surgem, então, os mutirões de material didático. Recursos financeiros são repassados às Unidades Escolares (na disciplina de PPT), alunos e clubes de mães confeccionam brinquedos e jogos. Montou-se, em nível regional, o Centro de Recursos Educativos (CRE) com brinquedos, discos, livros de histórias, slides, jogos, livros técnicos para atualização dos professores. Canções gravadas foram apresentadas nos Festivais da Canção para a Infância Catarinense (FECIC).

Em 1990, iniciou-se um trabalho de implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina, na Rede Municipal de Chapecó, sob orientação da equipe do setor de pré-escolas e passou-se a desenvolver estudos e aprofundamentos a respeito dessa proposta curricular, de fundamentação teórica de tendência histórica e crítica.

Nesse momento, a construção e orientação curricular tomam como referência

essa reflexão na formação dos professores e construção de planejamento. O planejamento se dava por projetos, através dos seguintes passos: tema (surgir tanto de situações do dia-a-dia, como de acontecimentos ou projetos especiais e de fatos do mundo físico e social em geral) subtema; conteúdos das seguintes áreas do conhecimento: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística, Educação Física e atividades.

A proposta pedagógica da Educação Infantil (4 a 6 anos) – Pré-Escolar a partir de 1995, segundo orientação do Departamento de Educação Infantil (DEI), materializou-se através do Projeto Viajando na História do Oeste Catarinense, com projetos anexos como: a preservação da natureza e outros surgidos durante o ano. A partir do Documentário com a história da Educação Infantil:

A proposta é fruto de uma caminhada de estudos, troca de idéias na garantia de que os centros de Educação Infantil sejam vistos como instituições educativas. Foi construída a partir de uma postura de reflexão sistemática sobre a ação desenvolvida, de pesquisa e supervisão da equipe técnica desde o ano de 1990 [...] Nesta proposta tem-se como ponto de partida a realização concreta da criança, os conhecimentos que traz consigo e como ponto de chegada a ampliação do conhecimento e sua apropriação indissociável da prática social vivida por ela (CHAPECÓ, 1996).

O planejamento era feito em quatro pólos, bimestralmente, em que os professores eram reunidos por proximidade para enriquecimento de idéias e sugestões, acompanhado por uma técnica da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e outra do Departamento da Educação Infantil (DEI).

Os professores de Educação Infantil (0 a 4 anos) – Creches, trabalhavam através de temas de estudo²⁰ e anexos das datas comemorativas. O planejamento era feito mensalmente, cada grupo no seu local de trabalho com acompanhamento das técnicas da SEC/DEI. As reuniões pedagógicas eram realizadas de forma intercalada, com estudos, discussões, troca de experiências, recreação segundo Documentário com a história da Educação Infantil (CHAPECÓ, 1996).

²⁰ Prefeitura Municipal de Chapecó (1996), Proposta metodológica para as creches: ADAPTAÇÃO (sugestão de horários e atividades); O HOMEM (a criança) seu corpo; O HOMEM E OS OUTROS, família, grupo social, usos e costumes; O HOMEM E A NATUREZA plantas, ar, água solo, espaço celeste. Nesses temas, o professor devia explorar conteúdos dentro das áreas de comunicação e Expressão, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. O professor também podia trabalhar projetos alternativos, referentes às datas comemorativas. Os professores de berçário eram orientados sobre estimulação e cuidados específicos para sua idade.

Para as crianças de menos idade, nos Centros de Educação Infantil (creches), objetiva-se, também, prestar cuidados físicos (saúde, alimentação...), criando condições qualitativas para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional, na sua totalidade, proporcionando um ambiente rico em estímulos e experiências criativas e críticas, onde as relações sociais se estabelecem na construção do conhecimento frente às vigências sócio-culturais da criança (CHAPECÓ, 1996).

Outra prática da Educação Infantil que permeava o pensamento pedagógico, no processo de formação, era a ligação com a disciplina de Educação Física. Uma das experiências vivenciadas consistia em um projeto denominado LUDOTECA²¹. Essa proposta tinha como objetivo: “Proporcionar à criança de 0 a 6 anos, a construção do seu conhecimento sobre si e o meio, através de atividades lúdicas, afetivas e culturais trabalhando, desta forma, todas as áreas do desenvolvimento humano, de maneira integrada” (PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL apud CHAPECÓ, 1996). Outros eventos que ocorriam anualmente eram: Dia Cultural na Educação Infantil, Criarte, Jornal Infância Viva, Encontro Interdisciplinar de Educação Infantil, Alfabetização e Educação Física que se configuram como prática pedagógica na Educação Infantil, visualizada no Projeto Político-Pedagógico, no período de 93/96. As finalidades da educação desse período tinham como objetivo:

Desenvolver um trabalho educacional voltado para a aquisição de conhecimento disponível em relação ao mundo físico-social, partindo da realidade social e cultural. Proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, complementando a ação educativa da família.
Oferecer, em complementação às ações de educação, assistência e saúde de forma articulada com setores competentes. Garantir uma ação educativa alicerçada em currículo que respeitasse e compreendesse a criança como cidadã, como pessoa e como sujeito ativo, construtor do seu conhecimento (PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL apud CHAPECÓ, 1996).

A proposta sistematizada neste período, segundo documento consultado, tinha como objetivo efetivar um espaço de Educação Infantil voltado para o desenvolvimento da criança e para a ampliação de seus conhecimentos, e como uma alternativa de organização da Educação Infantil.

²¹ Prefeitura Municipal de Chapecó, Secretaria da Educação e Cultura, Departamento de Educação Infantil. O QUE É A LUDOTECA. “Etimologicamente, a palavra LUDOTECA significa o lugar do brinquedo – LUDUS = brinquedo, brincar + THEKE = caixa arquivo onde estarão à disposição das crianças livros, revistas, jogos e brinquedos. Espaço construído com o objetivo de trabalhar as áreas de desenvolvimento humano, integradas” (CHAPECÓ, 1996).

Essas diferentes trajetórias da Educação Infantil mostra-nos o lugar ocupado no cenário político-educacional do município, anunciada e inscrita nas histórias de nosso país, certamente marcadas por questões presentes na macro-estrutura da sociedade.

Vários pesquisadores, como Kuhlmann Jr. (2007b), identificam que o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, priorizou aspectos diversos do desenvolvimento, educação e cuidados infantis, desde a criação das primeiras creches até hoje, demarcando e tencionando o lugar da creche, da pré-escola, da criança e o papel da Educação Infantil no contexto social, político e econômico, pelo fortalecimento de novos grupos econômicos no poder; crescimento do setor industrial, da classe média e o advento do proletariado (fenômeno da urbanização) permeando a causa da criança.

A conciliação de políticas e medidas burocráticas influenciaram na conjuntura administrativa dos programas de atendimento à infância. Surgiram várias propostas e medidas que influenciaram o atendimento nesse quadro social e político, segundo Kuhlmann Jr. (2007b, p. 88):

As constituições das creches e asilos em nosso país não podiam ser caracterizadas como hegemonia médico-higienista, já que não havia apenas esse atendimento na Educação Infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para crianças pequenas.

O autor ainda destaca a realização de congressos que sintetizam o conjunto das preocupações que envolvem outras influências para a infância. No Brasil, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1992), representou, segundo o autor, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século, cujo objetivo era tratar de todos os assuntos que, direta ou indiretamente, se referiam à criança, tanto do ponto de vista social como médico, pedagógico e higiênico, de maneira geral, mas particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado.

Do ponto de vista histórico, para Kuhlmann Jr. (2007b), a polarização entre assistência e educação tem sido superada, já que a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre creche e pré-escola, mas pelo fato de o recorte institucional se situar na sua destinação social. O autor aponta que esses espaços constituíram-se historicamente, como instituições educacionais algumas das quais

foram criadas exclusivamente para pobre, outras não.

Em decorrência das análises observadas no direito da criança de 0 a 6 anos destacadas na Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece como dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas – creches e pré-escolas. Além desses documentos, as crianças tiveram seus direitos reconhecidos, também, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Referencial Pedagógico-Curricular para formação de professores de Educação Infantil e no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). A Educação Infantil passa a ser discutida como direito e uma opção da família. Esses instrumentos legais, construídos no interior da sociedade, envolvem tensões e reflexões no processo da sua constituição e inauguram o reconhecimento da Educação Infantil, impulsionando o seu repensar.

1.3 A GESTÃO DO GOVERNO POPULAR CHAPECÓ – SC (1997-2004)

A partir das transformações e dinâmica da história política de Chapecó – SC no processo eleitoral transcorrido em 1996, configurou-se um diferencial no cenário político deste município. As forças até então dominantes não conseguiram obter novamente a gestão da Prefeitura Municipal. Essas forças, constituíram-se na aglutinação do campo político e no campo sócio-econômico.

No campo político, ligado na história brasileira, à fase de redemocratização do país datada de 1945²², no que consiste o contexto deste período nos estudos realizados por Hass (2001, p. 144), mostra o caráter de “continuidade” no que diz respeito aos aspectos político-institucionais, que marcaram a redemocratização, permanecendo as máquinas das interventorias estaduais, o arcabouço do sindicalismo corporativista, as raízes da burocracia estatal, as mesmas fontes de uma ideologia autoritária e as condições estruturais existente ao Estado Novo. Em síntese, “organizacionalmente”, o período de 1945 a 1964, teve apenas três partidos

²² Segundo Hass (2001, p. 143-144) o processo de desmantelamento do Estado Novo inicia-se a partir de princípios de 1945. A democratização acelera-se sob a combinação de fatores externos e internos. Os primeiros derivam da conjuntura internacional aberta com a derrota do nazi-facismo, que torna cada vez mais inviável a sobrevivência de um regime ditatorial no Brasil. Internamente, o “manifesto dos mineiros”, de 24 de outubro de 1943, foi a primeira demonstração coletiva de protesto contra o Estado Novo e a favor da implantação de um governo liberal-democrático no país. “[...] Lei Agamenon” que marca as eleições para o dia 2 de dezembro e regulamenta o novo Código Eleitoral e os requisitos para a formação de partidos. A inovação dessa lei, pela primeira vez na história brasileira, possibilitou a formação de partidos de caráter nacional”.

efetivamente nacionais: PSD²³, UDN²⁴ e PCB²⁵.

Em Santa Catarina, as formações dos partidos políticos se aglutinaram obedecendo a um padrão semelhante ao verificado no cenário nacional: de um lado, as correntes da oposição antivarguista, agrupando-se em torno da UDN; do outro, as correntes fiéis ao oficialismo, articulado principalmente sobre a estrutura da interventoria estadual, o PSD. Segundo Carreirão (1990), partidos de tendência conservadora, vinculados às oligarquias e elites locais²⁶, quanto ao Partido Comunista Catarinense registrado oficialmente em 1945, concentrou-se principalmente em Florianópolis e Criciúma sendo que para Carreirão (1990), demonstra debilidade do PCB de Santa Catarina, em relação aos demais Estados. Também para esse autor, partidos pequenos (PSP, PDC e PL) com exceção do PRP, serem partidos sem ideologia.

Tratava-se de meras siglas de aluguel para algumas lideranças que utilizavam esse espaço político para, através de alianças com dois grandes partidos do estado UDN e PSD, atingirem certos postos no poder, tendências também verificadas nos partidos políticos chapecoenses (CARREIRÃO, 1990, p. 52-56).

No âmbito da política municipal, de Chapecó, nas análises feitas por Hass (2001, p. 153), é possível visualizar os aspectos que prevalecem na organização partidária do município, “o perfil conservador e oligárquico, o padrão oposicionista

²³ **PSD**: configurando-se como um partido essencialmente rural, recebendo apoio de fazendeiros e proprietários rurais, elites e da classe média das pequenas cidades (HASS, 2001, p. 73).

²⁴ **UDN**: composta basicamente por cinco grupos: os grupos os membros das oligarquias destronadas a partir de 1930; os antigos aliados de Getúlio que se sentiram marginalizados ou traídos e saíram em 1937; os que participaram do estado Novo, mas romperam com Getúlio ou com as forças locais situacionista antes de 1945; os liberais nos Estados; e setores de esquerda. UDN, era um partido liberal conservador, elitista, que teria ampla penetração em setores da classe média e urbana, da oligarquia e da burguesia (HASS, 2001, p. 125).

²⁵ **PCB**: Partido Comunista Brasileiro, fundado em março de 1922, que soube manter, mesmo durante a ditadura, uma estrutura organizacional ancorada nas capitais e nas principais cidades”. Partido de origem operária, participa de eleições entre 45 e 47, quando com a “guerra fria”, é colocado novamente na ilegalidade (HASS, 2001, p. 144).

²⁶ **PSD**: foi controlado durante sua existência pela família Ramos, originária de Lages onde eram grandes proprietários de terra. Nereu Ramos, Interventor de Santa Catarina, no Estado Novo, eleito senador (1945 e 54) deputado federal (1950) e presidente da República (1955 a 56). Esse partido predominou eleitoralmente, em especial nas regiões de Florianópolis e dos Campos de Lages. **UDN**, teve seus organizadores, membros das oligarquias destronadas com a revolução de 1930, liderado por Adolfo Konder e sua família unida por laços familiares com a família Bornhausen, originário de Itajaí. **PTB**, entre os fundadores Saulo Ramos, Carlos Gomes de Oliveira e Telmo Vieira. A tendência do partido era conservadora, apresentou certa penetração em setores operários, partido com maior predominância de bases urbano-industriais em Santa Catarina. **PRP**, suas bases se davam, sobretudo, nos municípios de colonização alemã (Itajaí, Itapiranga). **PSP** registrou seu primeiro diretório em 1950. **PL**, fundado em Lages em 1949. **PDC** tinha como principal preocupação fazer oposição ao comunismo.

local e o viés étnico de suas bases eleitorais”. Sete partidos foram criados no município, de 1945 a 1965²⁷. Com a incorporação de Chapecó ao Estado de Santa Catarina, surge, no pós 45, a UDN e o PTB (partidos desistentes do PSD) onde a maioria era contra os Bertaso. Esse caráter oposicionista muda quando, no âmbito estadual e também no local, em Chapecó, o PSD e PTB formam a Aliança Social Trabalhista. O perfil conservador dos dois maiores partidos chapecoenses PSD e UDN, objetivam manter a continuidade do sistema de dominação vigente.

O conservadorismo também está presente na própria estrutura organizacional dos partidos chapecoenses, onde há indícios de uma tendência a oligarquização, uma vez que se constata, através da análise da relação da nominata dos diretórios políticos municipais e das entrevistas que o comando partidário sempre estava concentrado nos mesmos nomes. Não houve ao longo do período, uma renovação na estrutura partidária, sendo que a prática chapecoense também evidencia a exclusividade no trato das questões políticas (HASS, 2001, p. 157-158).

Com as agremiações partidárias, os chapecoenses se organizaram estrategicamente em torno da conquista e manutenção do poder local. As composições revelaram forte vinculação sócio-econômica das empresas colonizadoras e dos madeireiros, setores que predominavam na economia local na época, e outros como comerciantes, dentistas, jornalistas e funcionários públicos.

Em Hass (2003a, p. 174):

Resgatando a prática político-partidária do período de 1945-1965, em Chapecó, constatou-se que a máquina administrativa, tanto do Estado, como de âmbito local, era duramente acionada pelo partido que estava no comando do executivo municipal. Essa forma de *policy-making* era exercida por todos os partidos – PSD, PTB, UDN e outros. Os partidos que venciam as eleições ocupavam todos os cargos estratégicos da sociedade, utilizavam-se da máquina administrativa municipal, possuíam meios de comunicação para promover as ações de seu governo e perseguiam os políticos das facções contrárias. Demitiam, denunciavam a corrupção e os desmandos administrativos.

No decorrer dos caminhos políticos, os traços da prática de governar o município de Chapecó, prevaleceram os interesses principalmente particulares, construídos através de manobras e arranjos, para garantir a dominação econômica e também política, que através de alianças e confrontos perpassavam um discurso voltado para o social, para o bem-estar da população e o engrandecimento e desenvolvimento da região, são notórios confrontos e disputa pelo poder político,

²⁷ PSD, UDN, PTB, PRP, PSP, PDC, o PCB, tiveram pouca aceitação (HASS, 2001).

através da presença de elementos econômicos da região, segundo Alba (2002, p. 23):

[...] A partir da década de 30, diminuiu o “mandonismo local”, a política comandada pela atividade colonizadora foi conquistando espaços, [...]. É neste contexto que os personagens ligados ao comércio e à indústria local – donos de casas comerciais, madeireiras, ou agroindústrias – começaram a se destacar no cenário político da região Oeste de Santa Catarina. É o caso de Atílio Fontana, de Concórdia, Saul Brandalise, de Videira, e Plínio Arlindo de Nês em Chapecó, que assumiram cargos políticos nos municípios e posteriormente, na esfera estadual e também federal, barganhando melhorias na infra-estrutura da região e que diretamente beneficiaram os seus negócios.

Os estudos, também de Hass (2001), apontam que o mandonismo chapecoense foi perdendo força com o declínio acentuado na fase da redemocratização do país, pós-45, quando o poder local se diluiu entre vários grupos que se fortaleceram com as mudanças socioeconômicas na região, chefes políticos ligados principalmente aos setores madeireiros e colonizadores passaram a dividir espaço com novas lideranças, comerciantes e industriais.

No meio econômico nacional, figuram algumas empresas agroindustriais que se desenvolveram no Oeste de Santa Catarina, e cujas atividades estão ligadas à criação de aves e suínos, óleo vegetais, enraizando-se nesse município, constituindo uma fase de expansão da agroindústria, originando, também, o modelo de integração de agricultores. Esse modelo de economia foi se tornando o principal agente que comandou a produção urbana de Chapecó, exercendo forte influência no município.

Em Chapecó, foi instalada a S.A. Indústria e Comércio Chapecó (SAIC) (1952), a Sadia Avícola S.A. (1970), a Ceval Alimentos S.A. (1973), com atuação na extração de óleo vegetal, e também a Cooperativa Central Oeste Catarinense, em 1969, com o objetivo de industrializar e comercializar a produção de suínos das cooperativas filiadas. E, como forma de dar direcionamento à produção agrícola, em 1967 foi fundada a Cooperativa Regional Alfa (Cooperalfa).

O município dá um passo definitivo na economia com a entrada das agroindústrias. Ocorrem mudanças significativas e determinantes nas ações econômicas, ou seja, um espaço com velhas relações (agricultura de subsistência, coronelismo...), dá lugar a mudanças quando o novo começa a se sobrepor. Conforme Alba (2002, p. 32) “o velho se renova justamente com o que é novo para

Chapecó, aperfeiçoando as relações burguesas de produção, intensificando a atividade comercial, com mudança na base industrial, transportes, comunicações”. Através da hegemonia da agroindústria, conflituosamente foi surgindo um novo espaço de contradições: proprietários capitalistas e pequenos agricultores rurais, integrados a proletariados, as mansões com espaços privilegiados, em avenidas largas e bem asfaltadas, e os barracos em locais de difícil acesso para morar, na escuridão das ruelas, os excluídos do processo produtivo.

Para os empresários das agroindústrias não bastou administrar as suas empresas e a economia do lugar, voltaram-se, também para as atividades político-partidárias, sendo que as influências do poder econômico e político vão se dando de várias formas e momentos, ressaltando as práticas administrativas.

Historicamente, o campo político do município de Chapecó, sempre foi palco de acirradas e até mesmo violentas lutas entre os diferentes grupos políticos que buscaram a ascensão ao poder e/ou a manutenção deste espaço. Eles sempre tiveram interesses e estreita relação política, econômica, social e cultural.

O Partido dos Trabalhadores (PT) coloca-se como o “novo”, o “diferente” no cenário político-partidário brasileiro, a partir do final da década de 70. Originalmente vinculado com os movimentos sociais, sindicatos militantes da esquerda, da Igreja católica e de forma geral, pessoas na busca de representação política que estiveram vinculados às lutas sociais. Segundo Meneguello (2003 apud BOTH, 2004, p. 10):

O diferencial do PT para as demais agremiações políticas é seu estilo de gestão pública, colocada no campo político popular democrático, onde além das inversões de prioridade das políticas municipais, direcionando-as para as demandas sociais, destaca-se a construção de espaços de participação popular na gestão local.

Com a ruptura de um padrão hierárquico, autoritário e societário, segundo Both (2004, p. 21):

Uma nova fase marcada pela subida do Partido dos Trabalhadores ao mando administrativo, rompendo com uma alternância política de comando que vinha sendo exercido por grupos conservadores. Isto é, destituiu-se do poder uma elite política que por 80 (oitenta) anos serviu-se da máquina administrativa como instrumento para políticas clientelistas de apadrinhamento, delineando-se para a construção de uma gestão mais democrática.

Esse desequilíbrio da tradição política gerou, pela primeira vez, a implementação de uma administração popular, marcando assim outra forma de

governar com diretrizes de “Participação”, “Inclusão”, “Cidadania”, “Desenvolvimento”. A administração popular de Chapecó foi vivenciada por duas gestões (1997-2000) e o segundo mandato do Governo Popular (2001-2004) deu continuidade e aprofundamento às experiências construídas no primeiro.

Para compreender como um Governo Popular foi tomando corpo e forma no município de Chapecó, demanda compreender anteriormente como as forças sociais foram se aglutinando e desencadeando essa estrutura popular.

De acordo com o estudo e interpretação de Schneider²⁸ (2006), a Educação Popular dos Movimentos Sociais do Oeste Catarinense contribuíram para o desenvolvimento da vontade coletiva, que buscavam romper com todas as formas de autoritarismo e opressão, pela adesão a discursos que apelam ao compromisso político e ao objetivo de transformação social. Chapecó tem sua história marcada pela atuação de vários movimentos sociais²⁹, segundo Poli (1995), Uczai (1992) e Alonso (1994):

Reconhece existir associação entre sua origem e a crise provocada na produção agrícola tradicional da região pelo processo de modernização da agricultura, bem como ao trabalho desenvolvido pelos setores da Igreja Católica Progressista, especialmente pela Diocese de Chapecó iniciado na década de 1970 (apud SCHNEIDER, 2006, p. 16).

Neste sentido a atuação de Dom José Gomes³⁰, Bispo Diocesano que assumiu a Diocese de Chapecó, fundamentado na Teologia da Libertação³¹, cuja inserção junto às classes populares passou a estimular a organização e a difundir

²⁸ Leoni Balzan Schneider é licenciada em Pedagogia, com especialização em Teoria e Metodologia da Alfabetização para Séries Iniciais e Mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ-RS. Desenvolveu um estudo sobre a proposta teórico-prática de Educação Popular, do município de Chapecó, no período de 1997-2004.

²⁹ Movimentos dos Sem Terra (MST); Movimentos das Mulheres Agricultoras (MMA) hoje Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC); Movimentos dos Atingindo pelas Barragens do Rio Uruguai (MAB) e Movimento de Oposição Sindical.

³⁰ Dom José Gomes: “[...] marcado por um profundo sentimento de renovação da Igreja, no contexto do Concílio Vaticano II (1962-1965) e da Conferência de Medellín (1968). Dom José Gomes participou do Vaticano II, como um dos bispos mais jovens, e da Conferência de Medellín em que foi influenciado a pensar nos problemas e desafios latino-americanos. A convocação do Vaticano II, feita pelo papa João XXIII, foi motivada por razões históricas e teológicas. Esse papa percebia a necessidade de a Igreja entrar na era moderna, abrindo-se ao mundo, aos novos valores, ficando atenta aos sinais dos tempos. Para tanto, a necessidade de a Igreja renovar-se missionária, ecumênica e pastoralmente”. A partir da Conferência de Medellín, com o avanço das idéias de renovação do Concílio Vaticano II, no sentido de a Igreja Latino-Americana assumir um compromisso em dar voz e vez aos oprimidos, configurando-se o que ficou conhecido como Teologia da Libertação (UCZAI; BRUGNERA; MARCOM, 2002, p. 140-141).

³¹ Teologia da Libertação é uma das maiores contribuições da Igreja Católica para a América Latina [...] a novidade que traz é a de um cristianismo de base, um movimento de massas, de questionamentos das estruturas sociais, reivindicação de alternativas ao capitalismo (VENDRAMINI, 2000, p. 144).

uma visão de mundo calcada no igualitarismo comunitário, com a participação popular.

As estratégias de ação tinham como princípio básico a formação de lideranças via Comunidade Eclesial de Base (CEBs), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Serviço de Assessoria e Informação (SAI). Segundo Uczai (2002, p. 148), “propunha-se levar a comunidade a descobrir seus problemas, valores e situações vividas; e possibilitar que os membros da comunidade assimilassem as situações concretas e procurassem os meios de resolvê-las”.

Através dos grupos de reflexão, com uma metodologia de trabalho embasada no pensamento de Paulo Freire, as orientações e condução dos diálogos e debates dos trabalhos das pastorais da diocese de Chapecó movimentavam as discussões dos grupos, que deixam explícitos, em entrevista, a presença do pensamento desse educador brasileiro,

é em cima das experiências que a gente aprende. Então essa metodologia de Paulo Freire que dizia que o saber vai se construindo com a prática, olhando a prática é que a gente vai avançando. Então o nosso objetivo era esse: troca de experiência. Em cima de troca de experiência, avalia-se o que era positivo e o que tinha sido falho. E, aí, em cima disso, se construíam novas teorias pra poder avançar no processo de Educação Popular (entrevista com Mercedes Blaquer a Zimmer; TEDESCO apud UCZAI, 2002, p. 86).

Esses estudos e reflexões aconteciam em casas e se expandiram, principalmente, na área rural, na década de 1970 a 1980, momento em que ocorria a industrialização e a modernização nos diversos setores da economia do país. Oeste Catarinense sofreu profundas transformações econômicas e sociais, influenciadas e determinadas pela crise na produção agrícola tradicional.

A organização e mobilização dos trabalhadores rurais e urbanos, em torno das questões do preço dos produtos da política agrícola e compartilhando da ideologia do antiautoritarismo e da luta pela descentralização do poder, culminaram na criação de Movimentos Sociais e criação de um movimento de renovação sindical nos primeiros anos da década de 80³², que, com efeito, vem se constituindo como

³² Um deles, o movimento de oposição sindical ocorreu durante as comemorações do dia do colono, em 25 de julho de 1981, promovida pela CPT e CEBEs, com a intenção de construir a autonomia do Movimento também em relação à Igreja (SCHNEIDER, 2006, p. 24). Nos registros pesquisados, a atuação da Igreja Católica no meio urbano (1970), influenciou a organização do Movimento Comunitário a qual se deu em função de se contrapor ao Estado, que queria o controle sobre a Igreja (SCHNEIDER, 2006, p. 24-41).

força e oposição, “partindo destes pressupostos, através de suas lutas pela redefinição da cidadania. Muitos destes novos movimentos sociais negam o modelo político existente e apontam para novas formas de relações societárias” (SHERER-WARREN, 1993, p. 54 apud SCHNEIDER, 2006, p. 23).

Ainda em relação à formação de lideranças, segundo Schneider (2006, p. 23):

No início dos anos 80, bem como reflexões e questionamentos, quanto às suas condições de vida, que ano a ano se agravavam, realizados pela Igreja, possibilitaram aos agricultores uma compreensão crítica da sua realidade, visando à superação da mesma.

De acordo com a Ação Social Diocesana (ASDI), os planos de trabalho das pastorais³³, através dos grupos de reflexão, passam do assistencialismo para a promoção humana e conscientização, contribuindo para a formação de lideranças, sempre incluindo o aspecto social e político. A esse momento soma-se o apoio ao surgimento de sindicatos combativos e outras organizações, e a preocupação com a pastoral operária.

A pastoral operária visava discutir nova alternativa sindical para superar o quadro em que se encontravam os operários e seus sindicatos³⁴, que, a partir do terceiro plano da Pastoral da Diocese, elaborado nas assembleias, assumiu o método “Ver, Julgar e Agir, confirmando a opção pelas pastorais. É uma Igreja-CEBs, comprometida com a libertação”. Os estudos mostram que:

[...] após 12 anos de funcionamento dos grupos de reflexão, a avaliação feita é que essa experiência possibilitou o surgimento de lideranças populares; uma vida cristã mais consciente; comunidades mais democráticas; engajadas nas lutas, releituras bíblicas a partir dos oprimidos; consciência crítica e poder de organização (UCZAI, 2002, p. 159).

Os efeitos das pastorais no meio urbano, com trabalho de base, contribuíram

³³ Segundo o arquivo do Secretariado Diocesano de Chapecó, o primeiro Plano (1967) objetivou organizar o funcionamento interno da diocese (liturgia, evangelização e saúde), o plano de 1971 apresenta uma mudança que é desenvolver um trabalho de pastoral. Em 1974 são elaborados os primeiros materiais de grupos de reflexão, em 1975 com o segundo plano de Pastoral da Diocese, aponta para uma Igreja-CEBs (SCHNEIDER, 2006, p. 35).

³⁴ Segundo Schneider (2006), em sua pesquisa, a pastoral passou por uma crise e praticamente paralisou em meados de 1982, após organizar uma chapa de oposição sindical no Sindicato da Alimentação. A experiência incluiu visita do Departamento de Ordem Política e Social (DOPs) de Curitiba, oferta de dinheiro a componentes da chapa, no dia das eleições. As mulheres foram obrigadas a votarem diante do chefe de setor, etc., depois da tal experiência, a Igreja depara-se com uma nova realidade, o Padre representante da Igreja havia sido transferido, contando apenas com apoio do Bispo Diocesano, e a Igreja também encontra seus limites institucionais que são impostos, mas essa primeira experiência não abalou o projeto como um todo (SCHNEIDER, 2006, p. 38).

com a promoção da instituição, do atual Sindicato das Empregadas Domésticas (SITRADON) (1970), idealizado pelo Grupo Fontes³⁵. Religiosas discutiam com as mulheres de alguns bairros problemas vividos e promovendo culto religioso. Esse movimento foi se aglutinando em torno da reivindicação por escolas, creches, segurança e pavimentação. Outras organizações, como a dos servidores públicos federais e estaduais, ultrapassavam essas reivindicações. O envolvimento da Igreja Católica com o movimento comunitário, em Chapecó, deu-se:

Como forma de se contrapor ao Estado que queria o controle sobre a Igreja [...]. A Igreja considerava que o Estado queria despolitizar a organização dos moradores que tinham uma perspectiva crítica, mais política e participativa. Afirma que a direção dos Conselhos era indicada para impedir que se organizassem e reivindicassem. O trabalho de conscientização da população gerou tensão entre a Igreja e o Estado, [...] no final da década de 1980, um novo processo de organização surge com novas lideranças formadas nas pastorais da Igreja Católica. Passam a coexistir conselhos, associações nos bairros, com diferentes perspectivas, umas voltadas para os interesses populares, outras esvaziadas e outras ainda ativas, porém nos moldes clientelistas e assistenciais (LAJUS; CUNHA apud SCHNEIDER, 2006, p. 42-43).

A autora constata em sua pesquisa a

evidente desconsideração por parte do poder público, em relação à organização comunitária, na linha do compromisso popular que por vezes ignorava reivindicações pautadas por abaixo-assinados e não compareciam às assembléias, depois de confirmada presença (SCHNEIDER, 2006, p. 43).

Outro fator levantado pela pesquisa apontou que a organização dos trabalhadores, em forma de sindicato, tem contribuído com o cenário político de Chapecó, referindo-se aos sindicatos combativos³⁶, que são produtos do engajamento da militância de esquerda e das lutas organizadas, que surgiram nos últimos anos em Chapecó. Mesmo assim, a sua influência junto aos trabalhadores é ainda muito pequena.

A pesquisadora concluiu que praticamente todas as oposições sindicais organizadas até meados da década de 1980, junto aos trabalhadores do meio urbano, ocorreram por iniciativa ou contribuição da militância política e sindical da

³⁵Schneider (2006, p. 41) registra que os trabalhos de base foram ampliando para diversos bairros de Chapecó, onde se passou a realizar reuniões interbairros para uma maior integração, formando uma comissão municipal chamada “Grupos Fontes” (1981), como espaço de formação e informação das lideranças.

³⁶ Entre eles: Sindicato dos Bancários; Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE); Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Chapecó e Região (SINTESPM) e SINTAE da CASAN (SCHNEIDER, 2006, p. 47).

Pastoral Operária e de militantes do então Movimento Democrático Brasileiro. Embora os empresários da agroindústria tivessem, e de certo modo conseguissem, o controle do sindicato, dificultando e inviabilizando a organização em torno de um sindicato que reivindicasse melhores condições salariais e de trabalho, os embates dessas disputas produziram uma consciência política que sintonizou com a proposta de campanha do governo popular, em 1996. Além desses fatores outros contribuíram com esse período.

Um trabalho de politização, embora não esteja tão organizado, mas as diferentes pastorais estavam organizadas, então por uma questão ideológica, eles apoiavam o PT. [...] além da opção ideológica, a Igreja se envolveu porque o candidato era uma pessoa deles, uma pessoa que eles conheciam, uma pessoa que contribuiu muito na questão do movimento social dentro da Diocese [...] Chapecó é uma cidade que tem muitos migrantes que vieram do interior a partir do êxodo rural e de migrações recentes, muitas pessoas vieram da própria Diocese de Chapecó, do grande Oeste. Eram lideranças da Igreja que vieram pra Chapecó, mas já tinham uma discussão a partir dos grupos de reflexão de base; já tinham uma identificação menos conservadora ou uma identificação com o PT com os movimentos populares (entrevista Werlang apud SCHNEIDER, 2006, p. 49).

Outras entrevistas revelaram que vingaram as influências. Como, o número de eleitores rurais era muito menor do que o urbano, o êxodo fez com que os trabalhadores da agroindústria e da construção civil predominassem e ainda predominam. O número é relativamente grande. Eram filhos de trabalhadores rurais que vinham para cidade, então aquele trabalho do Movimento realizado no passado pelo sindicato dos trabalhadores rurais e pelo MMA, MST, há muitos anos organizados teve toda essa influência.

De acordo com essa pesquisa, tais fatores não seriam suficientes para a esquerda ganhar as eleições. Mas as discordâncias políticas locais³⁷ levaram à tomada de decisões contrárias às encaminhadas pelo contexto político mais amplo, e acabaram contribuindo para o enfraquecimento de agremiações partidárias que, historicamente, representaram as elites do país, além dos trabalhos de base da

³⁷ Sobre as discordâncias políticas, o trabalho e as articulações em torno do pleito eleitoral se deram desde o início de 1996. No cenário apresenta-se um fato novo: PDS e PFL, antigos partidos aliados na coligação “União por Chapecó”, saem em lados opostos. A militância do PMDB não assimila a coligação com o PFL tendo como agravante a condição do vice, as ações do candidato da coligação “Trabalho e Progresso” que fizeram perder as eleições, equívocas como falar coisa em relação ao bispo Dom José Gomes que não aconteceram, a desavença entre a família histórica os De Nês e Milton Sander (crítica a família De Nês, falência do frigorífico Chapecó, por incompetência administrativa). Além desses fatores, o autor aponta outros dois fatos que contribuíram para a vitória da coligação popular “Pra frente Chapecó”: a profissionalização da campanha, no período, com o Slogan “Mudanças de Verdade” como marca e referência, o cenário de mudança no contexto nacional com o crescimento do Partido dos Trabalhadores (BOTH, 2004).

Igreja que “contaminaram” os então migrantes da área urbana, tornando-os receptivos à proposta popular e à crise interna da direita. Outro fator que contribuiu para a vitória do Governo Popular foi a participação dos movimentos sociais, especificamente das lideranças, apoio de sindicatos, movimento estudantil e da Igreja. Além da influência, na política Chapecoense, da pesquisa de opinião.

O Sindicato – SINTESPM sempre teve clara a luta pela inclusão, isso contribuiu para que as pessoas visualizassem uma perspectiva de governo popular. De modo geral, a Igreja contribuiu com diversos movimentos sociais no meio rural e urbano para tomada de consciência dos seus problemas, da organização e desenvolvimento das lutas. As ações e discussões dessa vontade coletiva proporcionaram o desequilíbrio, pela primeira vez, da “tradição” política.

Na evidência de ações dos diferentes movimentos sociais urbanos e rurais, desencadeados no decorrer dos anos de emancipação política de Chapecó, como desenvolvimento de lideranças e seus papéis de resistência, viabilizaram a construção de um novo projeto com participação popular na administração pública de Chapecó, durante 8 anos.

Durante esse período, a Prefeitura Municipal de Chapecó, implementou uma política educacional marcada e identificada por um Projeto Popular, com orientação a partir dos seguintes princípios: democracia participativa, autonomia, trabalho coletivo, cidadania, sensibilidade social. No âmbito da política e gestão administrativa do município: aplicação do dinheiro público, atendimento à população com transparência, administração com a participação popular, fortalecimento do serviço público, combate ao aproveitamento dos interesses privados, foram se constituindo como práticas em defesa de um atendimento coletivo de inclusão e justiça tributária.

Ao assumir a administração municipal de Chapecó, um governo com projeto popular (1997)³⁸, por intermédio do Orçamento Participativo (OP)³⁹, inverte a lógica

³⁸ Muitos fatores segundo a pesquisa de Schneider (2006) influenciaram para as eleições de 1997: as oposições sindicais, o trabalho de politização da Igreja, o enfraquecimento das agremiações partidárias que historicamente representam as elites, atuação de lideranças de Movimentos Sociais, a introdução na política chapecoense do Programa de Pesquisa de Opinião Pública (PPOP) criada pela UNOESC (atual UNOCHAPECÓ), atuação do sindicato de oposição criado na década de 80.

³⁹ Orçamento participativo é um instrumento de participação direta da população que tem democratizado a gestão pública, que decide onde e como gastar os recursos públicos. No OP a população se organiza para decidir e indicar, a partir de suas necessidades, as obras e os serviços mais importantes para cada bairro, comunidade e para o município. A organização é feita através de Assembleias Regionais de Prestação de Contas, Plenárias Comunitárias, Plenárias Temáticas, Fórum de Delegados e Assembleias Regionais de Definição de Prioridades (SIGNORI; BOSENBECKER; UCZAI, 2000).

do pensamento, em que não bastava participar e ser uma liderança, era necessário disputar proposta em plenárias. Segundo Schneider (2006, p. 44):

[...] momento em que o poder público passou a ser representado pelo projeto popular, caracterizando-se pela participação, por intermédio do Orçamento Participativo (OP), estabelecendo uma nova e decisiva relação de tomada de conhecimento e do uso do dinheiro público, bem como a oportunidade de refletir sobre as razões dos problemas sociais além de seu grupo, do bairro, do município.

Esse momento inaugura, segundo Lajus e Cunha (apud SCHNEIDER, 2006, p. 44), “uma identidade coletiva de garantia e ampliação de direitos e de busca de afirmação da cidadania”.

1.3.1 Educação Popular e os reflexos na educação local

No Brasil as demandas da educação, como o acesso, permanência, e qualidade de ensino das classes populares, funções sociais da educação e seu financiamento estiveram em debate, desde o desenvolvimento do período agrário-exportador, quando a consolidação do projeto de modernidade, orientada pela dimensão industrial modernizadora, na qual a inclusão social qualificada e efetiva das classes oprimidas se apresenta como ponto de tensão.

A Educação Popular, como prática educativa comprometida com a emancipação das classes populares, pode ser localizada no contexto brasileiro, antes mesmo da Proclamação da República. As lutas pela libertação dos escravos, na prática do movimento socialista, que se preocupava com o ensino técnico-profissional, laico/gratuito e com a extensão do ensino básico defendiam os ideais de justiça, igualdade e distribuição de renda, marca a efervescência em torno das questões educacionais e sociais.

As diferentes vertentes desse processo impunham seus interesses e objetivos. Os socialistas tinham a preocupação de ligar o saber elaborado/científico aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador, a educação com um cunho de formação política, embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade e explicitação da educação como atividade também inserida nas lutas sociais, passíveis de determinação histórica.

Quando os libertários assumem a hegemonia do movimento contra a ordem,

a concepção alternativa de Educação Popular passa por orientação em favor da liberdade. Os anarquistas desenvolveram uma prática pedagógica associada ao que deveria ser a sociedade, autogerida e livre, e desenvolveram a chamada Educação Racionalista com princípios que sustentavam as práticas educativas da educação integral (desenvolvimento do ser humano por inteiro); racional (fundada na razão); mista (para ambos os sexos); solidária (formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia). Com a repressão aos militantes libertários, o fechamento das escolas Racionalistas e as Ligas Nacionalistas, que desenvolviam campanhas contra analfabetismo silenciaram sobre o fato. Esse episódio contribuiu para que a vanguarda operária ganhasse consciência das funções sociais da educação e sobre a não neutralidade da escola.

Com o Partido Comunista (1922), a concepção de Educação Popular vai ter outro direcionamento, a luta se dava pela escola unitária (por uma mesma forma de ensino a todos), entender e implementar a união do ensino com o trabalho produtivo, pela formação política e pela administração nas escolas com a participação dos trabalhadores e compreendendo o professor como trabalhador. Na prática educativa, lançaram a tarefa da politização das massas, a preocupação se acentuava na direção da prática político-partidária, não a continuidade do debate cultural e de idéias pedagógicas, que vinham sendo tecidas desde o início da República.

As práticas educativas dos socialistas, dos libertários e dos comunistas indicavam uma leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sóciopolítico e a compreensão da importância do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor [...] e um projeto de sociedade que se diferenciava do que se estava configurando (PALUDO, 2001, p. 86).

O movimento que expressa o compromisso entre educação (já no período da Primeira República) e a relação entre intelectuais orgânicos e estruturas de mediação e classes populares, é o embrião de muitas dimensões do que deveria culminar, nos anos 1970 e 1980, como sendo Educação Popular.

As discussões sobre educação popular num rumo de disputa do desenvolvimento nacional emergido, impulsionam vivências e novas formulações e práticas pedagógicas, acirrando a crença de a educação ser vista como tarefa da exploração do crescimento econômico, para a formação do homem brasileiro.

Nesse período, duas concepções de educação estavam presentes, uma

formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais com o surgimento da Educação Popular, e outra como preparadora dos recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação de serviços, que se traduziu na Pedagogia Tecnica que tem como centralidade o processo educativo, sendo esses os seus meios.

Ao lado das organizações populares que iam crescendo e se constituindo, emergiam forças políticas populares, e experiências educativas desenvolvidas ao largo da escola pública, movimento que articulava educadores, associações de moradores, universitários, religiosos, sindicatos, universidade em função da Educação Popular⁴⁰. É no início dos anos de 1960 que surgem os primeiros Movimentos da Cultura Popular (MCP)⁴¹. O primeiro era ligado à prefeitura de Recife, ao qual Paulo Freire pertenceu, sendo que as atividades desenvolvidas pelos diferentes movimentos se caracterizam como:

[...] movimentos de alfabetização, a organização de base e a cultura popular [...], os diferentes movimentos, por meio das atividades, expressavam uma utopia pedagógica que se caracterizava pelo não-diretismo – como atitude pedagógica e pela conscientização – como processo pedagógico de construção de consciência crítica (BEZERRA, 1995 apud PALUDO, 2001, p. 89).

Nesse movimento pedagógico da Educação do Popular confluíam três orientações: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a concepção de Educação Popular. Nos bastidores costurava-se a concepção tecnicista, pautada pela Teoria do Capital Humano. É nos anos de 1960⁴², com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, uma pedagogia anunciada das classes populares,

⁴⁰ Segundo Gadotti e Torres (1994), o lugar que gera a Educação Popular na década de 1960 é o dos movimentos sociais e centros militantes de educação e cultura: Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base e Centro Popular de Cultura. Oscilando entre vocação populista e um compromisso de classe, a Educação Popular pretende não significar apenas uma forma avançada de educação do povo, mas um movimento pedagógico e, depois, um movimento popular que incorpora um movimento pedagógico.

⁴¹ Além desse Movimento surgem outros, segundo Paludo (2001, p. 89): Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Educação de Base (MEB), União Nacional dos Estudantes (UNE), Centros Populares de Cultura (CPC), Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

⁴² A política educacional que corresponde à fase de 1945-1960 reflete bem as tendências na conjuntura materializada nas lutas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961. Essa lei legitimava o acordo de interesses das frações de classe da burguesia agrária associada ao capital internacional [...] O que estava em jogo era uma política educacional que, a um só tempo, correspondesse às necessidades dos novos mecanismos regentes da economia nacional, aos anseios de participação social das camadas médias emergentes da população e as pressões dos trabalhadores organizados. Estado Brasileiro, como gestor, caberia um papel incentivador da ampliação dos serviços educacionais e a necessária cobertura legal. É nesse contexto que se irá localizar a experiência de Paulo Freire (CUNHA, 1985, p. 18).

que leva em consideração a realidade brasileira, com vista à transformação, e as classes populares assumem papel central.

[...] é possível perceber que o núcleo articulador das práticas pedagógicas, desde a concepção de Educação Popular, foi a perspectiva ou a possibilidade concreta que se colocou de dar um outro rumo ao processo de desenvolvimento brasileiro e, mais uma vez, encontra-se uma estreita relação entre os intelectuais orgânicos, as estruturas de mediação e as classes subalternas. Era preciso fortalecer a classe popular para que as reformas de base acontecessem. No plano pedagógico, embora incipiente, a grande virada foi a compreensão de que as classes subalternas possuem conhecimento e cultura e de que era necessário fazer *com* elas e não *para* elas. Paulo Freire começava a ser compreendido... (PALUDO, 2001, p. 96).

A Educação Popular ganha a posição de uma concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes populares com vistas à transformação social. Os alicerces dessa concepção foram sendo fundamentados por diversas matrizes teóricas⁴³ e experiências, entre elas incluem-se segundo Paludo (2001), as experiências de Educação Popular vividas nos primeiros trinta anos da República e no período de 1961 a 1964, e a Educação Libertadora de Paulo Freire.

A Educação Popular, associada à construção de movimentos sociais populares, representa a emergência de novos movimentos sociais, a renovação de instrumentos tradicionais como os sindicatos, os partidos de esquerda e também como elemento de apoio entre os intelectuais e a classe popular, no sentido de concretizar a transformação social, mesmo havendo entre eles a diversidade de correntes teóricas e de práticas educativas.

O trabalho de orientação político-educativo, ligado à necessidade e interesses das classes populares com o papel de contribuir para a formação da consciência e organização das classes dos setores populares, oprimidos e marginalizados, insere-se como intencionalidade política.

O processo educativo de educação do popular vai se constituindo como sendo singular e único, o que exigia por parte dos educadores populares, um exercício permanente de criatividade na elaboração das propostas educativas. As

⁴³ Nas décadas de 1970 e 1980, a visão de conscientização como atividade cultural dissociada ou anterior à ação organizativa das classes subalternas; a Teologia da Libertação; o Novo Sindicalismo; os Centros de Educação e Promoção Popular; o pensamento pedagógico socialista embasada no materialismo histórico e o dialético, Marx, Lênin e Gramsci; as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano; as experiências socialistas do Leste Europeu; e experiências de países latino-americano, matrizes da constituição desse campo (PALUDO, 2001).

práticas educativas orientadas por um conjunto de valores éticos-políticos que compreende:

a construção de sujeitos populares (bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares) capazes de serem os construtores da sua própria história de libertação sendo protagonistas deste processo; a busca de justiça e solidariedade; e a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base (PALUDO, 2001, p. 99).

A concepção de Educação Popular associada na relação entre prática e teoria e construção do conhecimento, percorre um processo para entender criticamente a realidade: partir da prática social (fonte de conhecimento), teorizá-la (conhecimento científico da prática e guia para a ação transformadora) e retomar à prática social (critério da verdade e fim último de todo o processo de conhecimento). Estes princípios fundamentaram a Concepção Metodológica Dialética (CMD) e os métodos Ação/Reflexão/Ação, Ver/Julgar/Agir e Prática/Teoria/Prática.

A Concepção Metodológico-Dialética apresenta-se como um modo de ver a realidade, visando orientar a ação educativa, tratando-se de uma “*concepção* modo de articular filosofia de vida, visão sociológica e prática pedagógica [...] que atinge toda a prática dos movimentos sociais populares” (CORCIONE, 1995, p. 209-13 apud PALUDO, 2001, p. 100).

Concretamente, nos anos de 1970/80 a Educação Popular é entendida como um processo educativo, vinculado à ação das camadas populares, com o propósito de construção de uma sociedade em acordo com seus interesses.

No emaranhado de correntes⁴⁴, que buscavam saídas para o impasse da prática pedagógica, a década de 1980 foi um momento de forte retomada de consciência dos direitos e da necessidade de integração social qualificada das classes oprimidas e da tomada de consciência das relações entre educação e participação na construção de um novo projeto de sociedade.

A elaboração de práticas dos movimentos sociais no interior da sociedade civil, a ocupação da Teoria da Libertação de Paulo Freire entre os educadores na explicitação do compromisso com a democratização e emancipação da escola e das

⁴⁴ O assistencialismo para difusão da nova ideologia oficial (MEC-USAID), sistema de educação “modernizado”, é a Pedagogia Tecniciста chegando à rede pública. Na contramão desse contexto, à perspectiva crítica ganham espaço as teorias que privilegiam o papel reificador da educação – forma e as teorias da Desescolarização e as Teorias Não-Diretivas (inspirada em Roger) (PALUDO, 2001, p. 101).

classes oprimidas, são formulações e práticas da Educação Popular que coexistiram com outras práticas educativas, direcionadas por setores sociais, pelo Estado, para as classes populares. No entanto, ela se diferencia, porque hegemonicamente representa “a negação de uma educação dirigida às camadas populares ser uma forma compensatória [...] e a afirmação da necessidade de transformação de todo o projeto de educação, a partir do trabalho popular” (BRANDÃO, 1994, p. 37 apud PALUDO, 2001, p. 103).

Com reordenamento econômico e a mudança do regime político vão se processando alterações na conjuntura política educacional. O projeto de modernidade apresenta-se como “melhor”, “desejável” a forma “plausível” de organização e convivência dos homens em sociedade. As medidas adotadas para a construção desse projeto consistiam em:

Construir um estado forte para romper com o poder do sindicato e no controle do dinheiro público [...] Aos poucos esta tese se transforma no grande alicerce da reestruturação capitalista mundial. É o chamado neoliberalismo ou o fundamentalismo consistindo em instância organizadora e reguladora exclusiva do conjunto das relações sociais (PALUDO, 2001, p. 111).

No Brasil⁴⁵, a tônica desse processo impulsionou transformações nas relações de produção, na política, na cultura e no cotidiano de vida das pessoas e no que diz respeito aos direitos da cidadania. No mundo urbano, verificou-se o desemprego, a busca desenfreada de qualificação, o aumento da competitividade nas relações sociais, os direitos sociais como mercadorias. No meio rural, o empobrecimento, a reforma agrária e a agricultura familiar não fazem parte do projeto das elites, o aprofundamento da Revolução Verde (anos 1960) a pequena propriedade perde sua função social. No plano da sociabilidade da cultura de massa, cresce o desejo de consumo, o individualismo, a competição para a sobrevivência.

A educação nas proposições do projeto de modernidade:

⁴⁵ Após o período do milagre brasileiro (1968-1973), o país passa a conviver com uma crise econômica. Em 1974, governo Geisel promove abertura política lenta, gradual e segura. A Eleição de Collor, 1989, completa a chamada, falência da ideologia nacional desenvolvimentista e do modelo de desenvolvimento baseado na industrialização e substituição; um desenvolvimento integrado, subordinado e que combina com o novo ciclo internacional: subordinação e dependência econômica e subordinação política do Brasil às elites dirigentes do processo global (PALUDO, 2001, p. 111).

A teoria crítica tem situado as novas proposições da concepção de educação, que se apresenta como Pedagogia da Qualidade Total e das políticas educacionais que as concretizam, como uma atualização da Teoria do Capital Humano com visibilidade e consistência prática e analítica a partir da década de 1990 (PALUDO, 2001, p. 154-155).

Assim, a educação visualizada pelos diferentes organismos (papel central dos bancos), serve para o aumento da produtividade, através da oferta de uma força de trabalho social tecnicamente flexível. Serve, também, para amainar os estragos dos ajustes impostos e aceitos pelos governantes dos países em desenvolvimento.

As formas diferenciadas de compreensão do papel da educação nesse contexto, podem ser aglutinadas segundo Paludo (2001) em duas grandes tendências: de um lado, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (realizada em 1990, na Tailândia). Essa educação deve responder às necessidades básicas de aprendizagem, a satisfação dessas necessidades devem gerar desenvolvimento humano, passando a ser valorizados todos os esforços educativos para elevar a qualidade de vida. Valoriza-se a educação formal, Educação Infantil, educação não formal, educação profissional e a educação de jovens e adultos.

Nesta concepção, a educação e o desenvolvimento humano devem vir antes do crescimento econômico e deveriam andar juntos, [...] para além do assistencialismo para com as populações discriminadas e pobres, erradicando a pobreza e criando bases para um desenvolvimento sustentado (PALUDO, 2001, p. 158).

A outra forma de organizar a educação se articula em torno do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. A educação é entendida como capital humano, é a acumulação do capital e o trabalho responsável pelo ingresso dos indivíduos no mundo produtivo, sendo considerado um dos fatores fundamentais do crescimento econômico e do desenvolvimento social e essencial para melhorar o bem-estar dos indivíduos. “O substantivo nesta concepção de educação, é que se estabelece uma relação estreitíssima entre educação e produção/modelo de desenvolvimento econômico/mercado e entre educação pública e estratégia de redução da pobreza” (PALUDO, 2001, p. 162). Esta correlação era difundida em aspectos como: que o mercado e a sua competência é que devem dizer qual educação é necessária, para quem, em que nível e quantidade; a educação oferecida deve ser capaz de desenvolver as competências intelectuais e comportamentais necessárias e

requeridas pelo atual momento do projeto de modernidade. Entre tais proposições observa-se:

Embora os analistas concordem que as proposições da Conferência Mundial da Educação para Todos tivessem dado início à quebra de uma visão estreitamente economicista e instrumentalista para a educação, esta não foi suficientemente forte para quebrar sua hegemonia. O que tem hegemonizado e diferenciado as reformas educativas dos países em desenvolvimento é a segunda tendência, por meio de um pacote de medidas que faz políticas, programas e projetos serem muito similares em todo o mundo (PALUDO, 2001, p. 164).

A luta pela democratização e qualidade de educação para as classes populares toma vulto no início da implementação do projeto de modernidade, onde as tendências políticas, fins da educação e as construções didático-pedagógicas articulam-se ao movimento das forças políticas e culturais presentes na sociedade.

No Brasil sempre existiram forças individuais, coletivas, culturais, sociais e políticas que disputaram o direcionamento, o papel, os fins da educação. As elites dominaram a educação, materializada pelo movimento neoliberal, no final dos anos 1980, como reação aos avanços da construção do público, como espaço de igualdade e de direito. Nesse caminho de aprofundamento da educação como direito e de sua direção instrumental e unidirecional para além das orientações legais a educação torna-se hegemônica.

A defesa da política de educação reveste-se de cientificidade e é precedida por diagnósticos. Chama-se para a responsabilidade, a importância da educação, no entanto, o discurso apresenta um único caminho: a necessidade de gestão da educação e dos meios empregados nos processos e a aprendizagem a serem realizados com qualidade total, tendo como preocupação os resultados e não os processos. Não se discute que formação, que homem a sociedade deseja formar e para qual projeto de civilização. A discussão passa a responsabilizar o Estado pela manutenção eficiente de políticas públicas e estreitando, de forma demasiadamente perigosa, a concepção dos direitos do cidadão.

No movimento de contra-hegemonia, segundo Paludo, (2001, p. 182), “idéias, convicções e posturas que se produzem a partir das disputas travadas no interior do movimento da sociedade vão sedimentando novas concepções e práticas sociais e novas visões de mundo”. A consolidação das lutas de classes populares, e seus intelectuais orgânicos, diferenciadas em cada organização e Educação Popular, vão

ganhando concretude, motivação, diferenciando-se hegemonicamente nos processos de formação humana das classes populares.

Nesse processo de formação e concretização de práticas, no sentido de pautar ações voltadas à democracia e à emancipação, pode-se situar, a valorização da cultura popular (1960); a formação voltada para a conscientização político-ideológico e para a organização (anos 1970/80); e, nos anos 1990, a tendência de orientação de ações na elaboração teórica, na direção da construção de alternativas de desenvolvimento local e regional, pautada por um novo projeto para o Brasil, com a disputa em propostas sociais e econômicas.⁴⁶ Esses processos apontam para uma direção de desenvolvimento no sentido contrário a uma visão linear do progresso e de um modelo de desenvolvimento, em que a esfera da economia ganha prioridade absoluta e irrestrita. Para Paludo (2001, p. 183):

Assim, nestes novos tempos, como em outros, a educação pode estar inserida tanto num como noutro projeto. É ela, medida pela intencionalidade e práticas dos sujeitos que fazem, que contribuem para a viabilização da inserção das classes subalternas como constituintes e instituinte de processos de organização social, econômica, política e de formas de convivência que solapem as bases constitutivas do *projeto de modernidade*, anunciando organicidade a algo que é mais do que melhorar a qualidade de vida que se insere *na perspectiva de construção de um novo modo de vida*. Daí o seu sentido transformador mais profundo.

A Educação Popular possui uma história longa, fecunda, polêmica e muito diversificada⁴⁷, estendido a sujeitos das classes populares como protagonistas,

⁴⁶ Com a Reforma Agrária, o resgate do papel social da agricultura familiar, a manutenção e o aprofundamento das políticas públicas, o resgate da soberania nacional, a refundação do Estado, a retomada do investimento na produção priorizando a geração de empregos e o mercado interno de massas, a necessidade de retomar as relações não-destrutivas com a natureza, da qual os homens fazem parte, a convivência nutrida e fertilizada pelas diferenças de etnia, gênero e religião, entre outras, fazem parte do contexto (PALUDO, 2001).

⁴⁷ As propostas e as iniciativas concretas do que veio a ser chamado, anos mais tarde, de Educação Popular, não se originaram de uma fonte social única: o estado ou a sociedade civil. O seu espaço de germinação é o de uma ampla frente polissêmica de idéias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada. É ali o lugar onde propostas e experiências de um também trabalho pedagógico, mas quase nunca formalmente escolar, dirigida de maneira especial a pessoa adulta excluída da escola quando criança ou jovem, no campo e na cidade. Tomou corpo em grêmios estudantis, em agências da Igreja Católica, junto a sindicatos e embriões de movimentos populares, e até dentro de estruturas do próprio Estado (Campanha Nacional de Alfabetização) (BRANDÃO, 2002, p. 145).

- Os anos sessenta instaura crítica de teor ideológico, dirigida à educação vigente. O perfil que se começa delinear é o de uma proposta nacional de cultura popular, dentro de uma ampla prática, onde seria possível fertilizar processos interativos através dos quais atos e gestos de teor pedagógicos transformariam consciências de pessoas e de grupos humanos, tornando-os capazes de reelaborarem ideologicamente a sua própria cultura. Daí, educação como prática da liberdade, ação cultural para a liberdade. Educação libertadora era uma, entre outros termos experiência do tempo,

inscrita num processo de formação participativa e coletiva, na reconstrução das identificações teóricas e práticas, na constituição dos sujeitos, na construção de um novo modo de vida e valorização do conhecimento que imprimem referências pedagógicas. Segundo Brandão (2002, p. 175):

acredito que, ontem e hoje, a *Educação Popular* toma os seus sujeitos-educandos como sujeitos ativos de um tipo de trabalho ao redor do ensinar-e-aprender. Um exercício cultural através da educação, na qual a participação pessoal é interativa nos próprios processos de decisão a respeito de tudo o que envolve a comunidade aprendente de que tais atores são parte inerente à essência do próprio trabalho pedagógico [...] isto está ligado a outro ponto de partida da vocação da origem da *Educação Popular*. É que ela se volta aos seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais cujo direito à participação dos processos de decisões sobre suas vidas, sobre seus destinos e, mais ainda, sobre os da sociedade onde vivem e da cultura de que são parte e partilha, vão muito além do âmbito da escola. Ela assume como tarefa a sua formação integral, crítica e criativa do todo da pessoa de seus educandos.

Portanto, a participação nos processos de busca de alternativas e implementações nas decisões, na educação, traduz-se novas formas de relações sociais: o conhecimento dos sujeitos, o conhecimento científico, os métodos de análise, a crítica e a autocritica são instrumentos de busca de conhecimento da realidade e possibilidade de transformá-la. E, segundo Brandão (2002), o que caracteriza a Educação Popular não é somente ela ser aqui e ali, algo novo, emergente. É antes o esforço em recuperar, como novidade, a tradição pedagógica de um trabalho fundado pelo menos em quatro pontos:

como embriões do que apenas anos mais tarde começou a ser chamado de Educação Popular (BRANDÃO, 2002, p. 146).

- [...] nada se aprende que não provenha de uma visão de mundo, e não conduza a uma ideologia política, a uma ética de vida, a uma visão de destino. A proposta conseqüente com esta visão das coisas era a de um projeto libertador, de consciência e de cultura, de pessoas e de sociedades. Este é o período fértil, difuso e de uma intensa militância política através da educação (BRANDÃO, 2002, p. 149).

- um forte esforço de revisão de fundamentos teóricos e de atualização da prática (a Educação Popular ganha primeiro uma dimensão latino-americana). Nos anos seguintes, há uma internacionalização da Educação Popular. Há mesmo clima de esperançosa euforia por toda parte. Foi quando um sem número de organizações, locais e regionais assumem uma identidade de instituições e movimentos de/ou através da Educação Popular. Há uma clara diferenciação dirigida a recobrir outras áreas e outros campos de práticas sociais, com uma antiga ou recente vocação equivalentemente popular. Movimentos sociais de gênero, de etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos etc., se reconhecem como incorporados, de algum modo, ao espírito originário e ao ideário das práticas atuais da Educação Popular. O advento das várias modalidades de pesquisa participante esteve presente, vinculado ao ideário de Educação Popular (BRANDÃO, 2002, p. 150-151).

a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) esta mudança contínua é um direito e um dever de todas as pessoas que se reconheçam convocados a participar dela, em alguma dimensão onde, para elas, isto é uma vocação de vida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem como co-construtores do mundo em que vivem, o que significa algo mais do que serem preparadas para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra as suas próprias humanidades; d) aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, o direito à educação, e que ademais uma educação de qualidade, elas sejam também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais (BRANDÃO, 2002, p. 168-69).

O Movimento Democrático Popular vem ganhando impulso no sentido de incluir ações no espaço institucional. Esse processo observa-se em Administrações Populares, nos últimos anos, no qual tem trazido, para o campo político, projetos de participação popular com o Orçamento Participativo (OP). E no campo da educação, imprimindo compromisso democrático e popular com a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Esta tem sido a opção de muitas administrações populares, na constituição de uma prática educacional diferenciada da tradição.

1.3.2 A Educação Popular em Chapecó: caminhos e perspectivas

Em Chapecó – SC a opção por um projeto de Educação Popular, iniciou a partir de um balanço crítico durante debates e problematizações realizados e constituídos na caminhada da educação, o qual, após os resultados do pleito eleitoral, a Secretaria Municipal de Educação de Chapecó implementou com intensidade, logo após as discussões, sobre que projeto de educação um governo democrático e popular queria.

O período caracterizava-se como “novo” (novo em relação ao que, historicamente tinha sido a educação no município) na educação, impulsionado pela realidade educacional local, em nível macro, buscando junto aos diferentes sujeitos que a compunha a responsabilidade de uma educação na definição do seu papel social. Nesse sentido, buscou-se compreender a realidade educacional do município e, especificamente, como se desenvolvia a prática educacional nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, bem como o caráter político da educação e da escola.

Na retrospectiva anterior a esse processo, que impulsionou a decisão por

uma Educação Popular, situa-se movimentos anteriores a 1997, envolvendo a rede municipal e estadual de educação que vinham, amplamente discutindo e pleiteando melhores condições de trabalho dos professores e a valorização e qualificação da educação pública, culminando com um movimento maior de discussão com a constituição do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública – FOMDEP⁴⁸, com o propósito de estimular e mobilizar a população frente às constatações e situações em que se encontrava a educação.

Apesar do grande número de vagas existentes, sobretudo desde 1960, poderia, segundo coordenação do FOMDEP (1994), significar uma democratização do acesso ao saber e uma equalização social. Porém, a baixa qualidade do ensino oferecido, a precária qualificação dos professores, deficiência de estrutura física, pobreza de recursos materiais, altos índices de reprovação e evasão escolar, permeavam o cotidiano escolar (FOMDEP, 1994, p. 9).

Sobre este prisma, o Fórum se coloca como uma ação articulada de várias entidades, que visa atingir a sociedade com informações e discussões a respeito da problemática da escola pública, visando a mobilizá-la e organizá-la em sua defesa.

Em nível municipal, os pontos centrais da luta por uma escola pública e de qualidade, enfatizava a valorização do profissional de educação (política salarial, capacitação e aperfeiçoamento, profissionais habilitados); criação do Conselho Municipal (atribuições: controle de aplicações de recursos, exigência de democratização na escola, eleições de diretores); condições físicas e materiais

⁴⁸ A partir desse fórum – FOMDEP, questões relativas à educação em nível macro são visualizadas, segundo Poli (apud FOMDEP, 1994): [...] um ensino de baixa qualidade, mantendo intacta a estrutura social excludente. As camadas mais pobres da população, mesmo frequentando a escola por alguns anos, continuou impossibilitada de participar, tanto econômica como politicamente da vida do país [...] o sistema produtivo, na verdade, não precisava que a grande maioria das pessoas fosse muito qualificada, mesmo sendo de baixa qualidade, a escola preparou a mão-de-obra necessária ao sistema produtivo. Porém, não preparou os brasileiros para o exercício da cidadania e para reivindicar melhores condições de vida e uma maior participação nos resultados do crescimento econômico. Por mais de uma década, os professores tentaram a melhoria das condições de trabalho e de salário. O desânimo e a descrença [...] resulta no abandono da profissão por muitos bons professores. Os que ficam sobrecarregam-se com jornada de 60 horas por semana. A decadência da escola pública não atinge só os professores. [...] Sem que haja uma ação conjunta na categoria, dificilmente seria possível qualquer conquista mais significativa [...] se a população não havia dado, até o momento, um apoio mais efetivo, é porque esse apoio nunca foi efetivamente solicitado. Nunca se fez um trabalho sistemático de informação e discussão com a sociedade, em relação à problemática da escola. Dificilmente se conseguirá qualquer sucesso no sentido de mobilizar a população em torno da questão da escola pública, sem que ela tivesse elementos consistentes para interpretar, por si própria, tal experiência [...]. Havia vários setores defendendo que a solução se desse pela via do subsídio à escola particular. Essa saída, no entanto era discriminatória e poderia aumentar ainda mais as desigualdades sociais. Era preciso capacitar toda a população quanto à própria categoria, para participar desse debate e analisar alternativas que estavam sendo propostas.

didático-pedagógicos; valorização do magistério.

Quanto ao Conselho Municipal de Educação, no período de 1994, ele foi escolhido e nomeado pelo prefeito, instância que deveria se efetuar como espaço de participação segundo a direção do FOMDEP (1995, p. 3), “a nível de atribuições tem sido meramente um órgão consultivo que durante um ano recebeu apenas a consulta sobre o calendário escolar da Rede Municipal de Ensino e a nível de composição cabe ao Prefeito escolher e nomear todos os membros”.

As diferentes situações que expressam a intensa necessidade das demandas populares, a respeito da educação municipal, resultaram num alargamento dos debates, até a proposta de uma Lei Complementar para redefinir o Conselho Municipal de Educação e de outras providências, em relação à educação no município de Chapecó: carta de princípios com o objetivo de estimular o debate e a mobilização, pesquisa sobre a realidade da educação em Chapecó, para encaminhar reivindicações, núcleo de formação nas escolas, textos para estudo, seminários. Assim, no exercício da democracia, despontando caminhos e concretizando objetivos, este fórum desencadeou mobilizações, com a participação da comunidade escolar, na problematização da situação da educação, tanto em nível local como nacional.

Sendo um Fórum atuante, as considerações da situação educacional no município, apreendido, sistematizado e avaliado, perpassam aquele contexto em que se encontrava, culminando com o pleito eleitoral de 1997, com a escolha do governo popular. As relações e afinidades repercutem e dão ênfase ao debate que se desencadeou nessa administração, na posição e opção por uma educação democrática e popular.

Outro fator importante, no contexto do desdobramento por uma Educação Popular, deve-se a prática e nível de atuação política dos diferentes movimentos sociais que de forma direta, apontam para uma educação pública gratuita e de qualidade, e acreditando que a escola possa ser um elemento importante na ação transformadora da sociedade. As diretrizes do partido também direcionam esse processo de construção popular.

A administração, buscando na origem a concepção de governar, implementa marcas que identificam o projeto popular, a participação, as inversões de prioridades, desenvolvendo políticas públicas de atendimento e inclusão da população a uma educação que nega as práticas discriminatórias dos

trabalhadores/pobres/marginalizados. Sente por isso, a necessidade de abrir o espaço público para a presença da população na política educacional. Como forma de revelar a prática dessa gestão presente nesse processo constituído como diferencial no contexto estudado, os documentos revelam que a prática da gestão de 1997 a 2004 concretizou-se de diferentes formas.

O contexto histórico escrito revela que a educação popular no município de Chapecó, desencadeado durante a gestão (97/2004), necessitou num primeiro momento constituir fóruns representativos composto por dirigentes, educadores das escolas e Centros de Educação Infantil, que se reuniam periodicamente para estudos e reflexões, em torno das seguintes questões: Que escola queremos construir? Qual é a sociedade que queremos construir? Que cidadão queremos? O coletivo tinha a tarefa de retornar aos seus espaços escola/CEIM e envolver outros segmentos e demais educadores na construção do PPP.

Um diagnóstico foi elaborado para subsidiar o debate, a síntese desse processo desencadeou documento referencial. As discussões giraram em torno de: Como se caracterizava a forma de gestão na rede municipal: *participação, normas de convivência, o conhecimento/relação com o CEIM/escola, avaliação*. Esses momentos foram aprofundados com textos sobre as diferentes teorias da sociologia da educação (liberal-funcionalista, crítico-reprodutivista, histórico-crítico, multicultural); do conhecimento (inatismo, ambientalismo, construtivismo/sociointeracionista).

No exercício da democracia foram criados instrumentos de participação como as conferências. A Primeira Conferência Municipal de Educação foi realizada em dezembro de 1997, teve como objetivo principal a construção do Sistema Municipal de Ensino, autorizada pela LDB Lei nº 9.394/20/12/1996. Essa Conferência possibilitou a reorganização da estrutura de ensino de séries para ciclos de formação, a reorganização dos conteúdos para as escolas e CEIS, a mudança na perspectiva de avaliação, criação de classes de aceleração, gestão democrática das Escolas, Centros de Educação Infantil e dos Conselhos escolares, com eleições direta de seus dirigentes.

A Segunda Conferência Municipal de Ensino foi realizada em dezembro de 1999, a partir das diretrizes para a educação pública do município na perspectiva de Educação Popular, com objetivo de avaliar e traçar a política educacional para mais dois anos. Construção do Plano Municipal de Educação define diretrizes para a

educação municipal.

Na Terceira Conferência Municipal de *Educação, Ética e Mobilização: a construção de uma nova sociedade*, buscou-se ampliar o debate acerca da política educacional que estava sendo desenvolvida no município, bem como a articulação entre as diferentes secretarias do município, as comunidades e movimentos sociais, como apontam os Anais dessa Conferência em 2004.

Os pressupostos sustentados na pedagogia freiriana possibilitaram a constituição de um Currículo Popular e Crítico, fundado em princípios da coletividade, democracia, autonomia dos sujeitos, sensibilidade social, trabalho coletivo, voltados à estrutura da educação como instrumento de consciência crítica.

A educação, num processo de redefinição, e como uma prática política educacional afirmada, “Educação Popular”, reorganizou a presença da comunidade escolar nos debates e decisões do rumo da educação no município, com a presença de professores, alunos, pais, servidores, diretores, Associação de Pais e Professores, movimentos sociais, FOMDEP, Conselho Municipal de Educação – COMED. A sociedade civil organizada constituiu-se, como parte desse processo, para discutir, avaliar e propor caminhos para educação pública municipal de Chapecó.

a partir das diretrizes do projeto popular, foram construídos diversos espaços e instrumentos de participação: o Orçamento Participativo, o Conselho Municipal de Educação com representantes eleitos, as Conferências Municipais de Educação, a eleição dos dirigentes de escolas e CEIs, a composição de conselhos escolares, o Fórum dos dirigentes eleitos, os coletivos de professores, a avaliação descritiva com a participação de pais e alunos, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a metodologia do Tema Gerador, construindo o trabalho e o currículo escolar a partir da pesquisa participante. Esses instrumentos criaram um processo intenso de participação dos segmentos da comunidade escolar na construção da Educação Popular (CHAPECÓ, 2000, p. 7).

O professor Pedro Pontual a partir do tema “A Educação Popular na Escola Formal – limites, possibilidades e perspectivas⁴⁹”, destaca aspectos que caracterizam a prática da Educação Popular no âmbito escolar: a Educação Popular situa-se entre as práticas que buscam resgatar o papel da educação na construção de uma alternativa contra a hegemonia do neoliberalismo, marcada pela necessidade da construção de uma educação sustentável e democrática. A

⁴⁹ Texto apresentado na 3ª Conferência Municipal de Educação – Educação, Ética e Mobilização: a construção de uma nova sociedade, maio/2003 pelo professor em educação, Pedro Pontual.

Educação Popular entende a escola como um centro aberto à comunidade e como organização aprendente.

Penso que a comunidade é a primeira marca da concepção da Educação Popular na escola aberta, uma segunda característica da Educação Popular na Escola Formal é aquela que cria mecanismos de gestão democrática da escola, caminhando na contramão da tradição profundamente elitista e autoritária que marcou historicamente a concepção de práticas de gestão do sistema educacional e da escola em particular. A terceira característica é a luta incansável por uma boa qualidade de ensino: a) aquela que respeita o saber dos educandos, se busca construir um novo conhecimento de maneira coletiva e que sirva para transformar a realidade; b) é a que não separa formação científica, ética e clareza política, necessária para a transformação tanto de educadores quanto dos educandos. Nessa terceira característica “a Educação Popular” está voltada à constituição de uma autonomia individual e coletiva, que vai na contramão do estímulo ao individualismo com práticas de mero adestramento (PONTUAL, 2003).

Partindo do olhar crítico da importância do planejamento, chegou-se à necessidade de rediscutir e aprofundar o Projeto Político Pedagógico – PPP com diretrizes e princípios que abarcassem as necessidades e o sentimento da comunidade escolar com relação à educação. Coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, as escolas e CEIs definiram em estudos e sínteses a Educação com Participação Popular, fundamentada a partir do princípio, *da Cidadania, Democracia, Trabalho Coletivo, Autonomia*.

Esses princípios na administração municipal estão assim referenciados:

Cidadania é uma condição que diz respeito a uma coletividade, não sendo um atributo que possa ser adquirido e exercido individualmente. Direito que as pessoas possuem de se construírem enquanto sujeitos históricos comprometidos na construção de um projeto coletivo em que se desenvolvam ações de valorizações da vida humana e das classes sociais marginalizadas [...] cujo sujeito tenha a capacidade de agir coletivamente, construindo alternativas de vida ética e igualdade. Não podemos pensar em democracia sem pensar em um projeto de sociedade, pois ela é tida como a qualidade de vida das pessoas, baseada no reconhecimento e no respeito mútuo, ou seja, é modalidade de convivência social em que as relações entre os homens não sejam relações de dominação, repressão, exploração ou alienação [...] requer da escola a construção coletiva de ações que levem à liberdade de expressões dos mais diversos grupos que levem cada cidadão a sentir-se um sujeito participativo e comprometido, sendo assim um sujeito com poder de intervir e transformar. Trabalho Coletivo vem-se caracterizando como a união de forças comprometidas na construção de um projeto que possibilita o “trabalho junto” socializando idéias e práticas comprometidas com a transformação [...] requer relações democráticas, onde o sujeito, sem perder sua individualidade constrói-se no grupo. Autonomia, respeito às iniciativas, à criatividade do coletivo para consolidar e garantir a proposta de Educação Popular (CHAPECÓ, 1998a, p. 6-12).

E num processo permanente de formação, as necessidades impulsionaram o

direcionamento pedagógico por um currículo, a partir da educação libertadora, idéia de educação marcada por Freire, segundo Damke (1995), como um caminho a partir do senso comum para ampliar e aprofundar as esferas de compreensão da realidade até chegar ao pensamento científico-filosófico “[...] descobrir como o conhecimento surge da prática e em que condições ele pode ser libertador, foi o seu objetivo” (DAMKE, 1995, p. 60-61).

O Movimento de Reorientação Curricular transcorrido e as mudanças coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, no período de 1997 a 2004, fazem parte de um processo, e ocorreu num tempo de busca, dentro de um Projeto Político-Pedagógico. No percurso, os caminhos escolhidos foram: a Educação Popular, o currículo popular crítico, e os temas geradores. Em 1997, constituiu-se a equipe pedagógica, para mediar o trabalho nas escolas e CEIs, na Secretaria de Educação. Neste caminho de mudanças, professores e componentes da equipe pedagógica receberam formação continuada e assessoria para o desenvolvimento dos trabalhos, no processo de mudança curricular, com o professor Antonio Fernando Gouvêa Silva⁵⁰.

A partir de oficinas com temas geradores para os professores e estagiários em geral, da rede municipal, desencadeou-se um processo de estudo, aprofundamento e problematização sobre: intencionalidade do conhecimento, o ponto de partida da construção do planejamento, a interdisciplinaridade, os sujeitos da prática cotidiana das escolas e CEIs e o currículo como articulador da realidade social e o conhecimento científico.

Para concretização da fundamentação do processo de Reorientação Curricular, a Secretaria Municipal de Educação realizou eventos de capacitação, dentro de um programa de formação continuada⁵¹. E para que esse processo de

⁵⁰ Antonio Fernando Gouvêa da Silva atuou como assessor da Secretaria Municipal de Educação no processo de Reorientação Curricular, no período de 1998 a 2004. Atuou na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental. Doutor em Educação – Currículo – PUC/SP. Licenciado em Ciências Físicas e Biológicas, em Biologia, Bacharel em Ciências Biológicas, Pós-Graduado em Genética de Populações.

⁵¹ Somente no ano de 1998 realizou-se: 1º Seminário Realidade da Criança (8h), 2º Congresso da EJA (16h), 1ª Feira de Alfabetização, 1º Seminário de Educação Popular, Seminário de Gestão Democrática (8h), Fórum de Debates Ciclo de Formação Conquistas e Desafios (24h), Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental (32h), Capacitação para Professores de Crianças em Processos de Aceleração (40h), Oficina do Tema Gerador voltado para o Meio Rural (40h), Oficina de Tema Gerador para a Educação de Jovens e adultos (40h), Seminário de Educação no Campo (8h), Construção de Lideranças numa Perspectiva da Educação Popular (16h), Encontro de Capacitação de Dirigentes Escolares (24h), Curso de Capacitação para Coordenadores do Ciclo de Formação (16h), Formação de Professores de Educação Infantil e Pré-Escolares (32h), Formação e

formação se efetivasse, houve acompanhamento direto da equipe pedagógica aos coletivos das escolas e CEIs, embasamento teórico e prático a partir do trabalho com tema gerador, diversidade de textos relacionados à Educação Popular e de fundamentação teórica na linha de Paulo Freire como também aprofundamentos teóricos e práticos na especificidade da Educação Infantil.

O cotidiano da formação foi se constituindo por momentos de estudos e intercâmbio de experiências vivenciadas, desenvolvimento de pesquisa participante com a comunidade, alunos e crianças, constante atividades desafiadoras propostas aos professores de forma coletiva em: seminários, fóruns e assembléias com a participação da comunidade escolar e com palestrantes numa perspectiva da Educação Popular. De acordo com Freire (1999, p. 43-44), “na formação permanente dos/as educadoras o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

No caminho, ao desencadear uma prática pedagógica voltada à Educação Popular, as experiências dos alunos, crianças, professores e o suporte teórico articulado, formam o compromisso do conhecimento a serviço da vivência da cidadania. Nesse sentido, o tema gerador proporcionou a rede municipal da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, além de encontros mensais para tratar de questões específicas da aprendizagem e incluir a participação do outro, partindo da realidade e trabalhando temas significativos para conhecer e entender o

encaminhamentos de Coordenadores da “EJA” (32h), Seminário de Educação de Jovens e Adultos (8h) (folder de divulgação da Secretaria Municipal de Ensino “Um lugar onde se constrói Educação com a Participação Popular”. Editado e publicado no ano de 1998).

A partir do Plano Municipal de Educação, aprovado na 2ª Conferência Municipal no Eixo *Políticas Pública e Financiamento*, “fortalecer o programa de educação continuada dos trabalhadores em educação, valorizando a práxis da ação-reflexão-ação na construção da política educacional, buscando suporte teórico e troca de experiências junto às instituições e movimentos sociais que tenham como base de suas propostas e práticas, a Educação Popular” (tese Nº 1); *Gestão Democrática e Participação Popular*, “Garantir a continuidade do programa de formação continuada a todos os profissionais da Rede Municipal tendo como eixo central a construção de uma educação transformadora” (tese Nº 42); *Organização, Estrutura e Funcionamento da Escola*, “Garantir aos professores dos CEIs e do Ensino Fundamental o momento de planejamento e estudo, sendo este nos CEIs, um dia por mês com dispensa dos alunos e mais um dia por mês com o grupo de apoio pedagógico. No ensino fundamental, as horas atividades individuais e coletivas com o mínimo de 20 a 25% da carga horária e mais a formação na rede” (tese Nº 85), “Garantir as horas de estudo e planejamento dos coletivos com maior aproveitamento do tempo e continuar investindo na formação das direções, coordenações pedagógicas para que as horas de estudo e planejamento dos coletivos sejam melhor aproveitadas” (tese Nº 95), “A formação continuada dos educadores necessita garantir os encontros por áreas, com troca de experiência e socialização dos materiais produzidos e pesquisados e aprofundamento teórico específico, inclusive aos educadores que trabalham com alunos portadores de necessidade especiais” (tese Nº 98), “Garantir a formação continuada e o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na Educação” (tese Nº 99) (CHAPECÓ, 1999).

meio em que vivem, buscando a transformação da sociedade.

O conceito de “tema gerador”, não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deve ser comprovado [...] nos parece que constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras [...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só podem ser compreendidos nas relações homens-mundo. Investigar, o tema gerador [...] é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 2008, p. 102-114).

O trabalho, com o tema gerador, na concepção freiriana, ressalta o diálogo como interlocução e como ponto de partida do conhecimento, e a construção de um professor pesquisador por um processo de interdisciplinaridade⁵², um referencial que pode levar à leitura crítica da sociedade, de ser gerador, entendendo que o conhecimento se constrói a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido na ação-reflexão-nova ação. É aqui que o desafio da formação foi se pautando e dando movimento à vivência do tema gerador da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, gerando problematizações constantes, sendo um caminho para se compreender, e conhecer, e intervir criticamente na realidade estudada, pressupondo uma metodologia que acreditava no crescimento do indivíduo, do grupo, no conflito, na participação como forma de apropriação, na construção e reconstrução do saber.

Nessa relação democrática da construção do conhecimento consciente, a pesquisa, o diálogo autêntico, a palavra, a fala verdadeira e o respeito são condições imprescindíveis para a efetivação da metodologia por temas geradores, da prática interdisciplinar, da avaliação emancipatória, da formação docente.

A busca dos temas geradores implica, necessariamente, apreensão e compreensão da realidade,

⁵² “Uma concepção unitária do saber, não significa que esta deva ser uma espécie de superciência única, nem que o real seja algo intrinsecamente homogêneo e indiferenciado. As diversas disciplinas continuam como válidas perspectivas de abordagem dos diferentes aspectos do real. Para se constituir, a perspectiva interdisciplinar não opera uma eliminação das diferenças: tanto quanto na vida em geral, reconhece as diferenças e as especificidades, convive com elas, sabendo, contudo, que essas se reencontram e se complementam, contraditória e dialeticamente. O que de fato está em questão na postura de interdisciplinaridade, fundando-a, é o pressuposto epistemológico, de acordo com o qual a verdade completa não ocorre numa ciência isolada, mas ela só se constitui num processo de concorrência solidária de várias disciplinas” (CHAPECÓ, 1998b, p. 21).

a construção do conhecimento deve se dar com a mediação do educador, a participação do aluno e da comunidade, partindo da sua realidade trabalhando com temas significativos para conhecer e entender o meio em que vivem, buscando a transformação da sociedade atual (tese 61); A pesquisa investigativa da realidade é a base na construção curricular, cuja análise relacional e contextualizada das falas significativas aponta conhecimentos de forma interdisciplinar a serem trabalhados (tese 65); A pesquisa investigativa se dará no decorrer de todo o ano letivo, observando as conversas de alunos, pais e comunidade e registrando todas as falas, expressões e manifestações que forem necessárias para definir a problemática central, ou no decorrer do ano, dar continuidade ou redimensioná-la. A definição da problemática percebida, a partir da pesquisa deve ser definida com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (tese 71); A construção do conhecimento se dá a partir da realidade, estabelecendo relações do micro social para o macro social, dando condições para que o aluno construa seu conhecimento de forma crítica e com capacidade de interferir no espaço da escola e no seu meio social, exercendo a sua cidadania (tese 86); O conhecimento da realidade permite ao professor, através da pesquisa e da problematização, construir novos conhecimentos para a transformação da realidade através de ações práticas (tese 87) (CHAPECÓ, 1999, p. 5-8).

As teses revelam naquele contexto a intencionalidade do movimento em que se envolveu a Rede Municipal de Ensino de Chapecó, na reorientação curricular, sobre a compreensão do processo da prática pedagógica na perspectiva de Educação Popular, a intencionalidade, diante da pesquisa participante.

A pesquisa participante compreendida como “meio do qual se busca a plena participação da comunidade” passou durante o processo de formação continuada a ser base do currículo e organização do planejamento nas escolas e CEIS. Nesse sentido, foi organizado durante o processo de formação continuada estudos e aprofundamentos a respeito da pesquisa. Esse processo gerou a vivência de diferentes momentos pedagógicos, como estudo e organização de roteiros de pesquisa na comunidade (famílias, entidades, órgãos públicos, diferentes grupos organizados...), alunos e crianças, organização de programações e planejamento com base nos resultados de pesquisa.

A idéia de pesquisa participante na área da Educação Infantil⁵³ implicou a necessidade de organização das brincadeiras, brinquedo, o jogo, contações de

⁵³ A fundamentação teórica envolveu leituras e discussões sobre: *Aspectos teóricos da pesquisa participante* – Brandão, Carlos Rodrigues (1981); *Métodos de coleta de dados: Observações, entrevista e análise documental* – André, Marli E. D. A. (1986); Freire, Paulo – *Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança; Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação* – Freire In: Brandão (1981); *Metodologia da Pesquisa-Ação* – Thiollent, M. (1995); *Elementos metodológicos da pesquisa participante* – Demo, Pedro In: Brandão; *Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública* – Algebaile, M. A. P. In: Kramer (199...), e diversas fontes metodológicas e técnicas, de investigação e critérios para a seleção das falas, manifestações das escutas e olhares da realidade do mundo concreto da criança.

histórias, oficinas de produção de material que contribuíssem e assegurassem a participação da criança como sujeito essencial da prática pedagógica. A necessidade de continuar com o envolvimento dos diferentes grupos da comunidade, alunos, crianças, educadores, servidores no reconhecimento do processo, para discutir os resultados da pesquisa e decidir possíveis temas geradores, os grupos foram provocados nesse processo a organizarem devolutivas de pesquisas.

Desta forma, a prática de um processo de ensino-aprendizagem dialógico propõe:

1. Iniciar o movimento de construção curricular com atividades que, problematizadas, desvelem os conflitos e as contradições concretas presentes na prática pedagógica tradicional, bem como valorizem as práticas diferenciadas e críticas já existentes na unidade escolar;
2. Desencadear uma pesquisa sociocultural – pesquisa-ação – como necessidade pedagógica de buscar falas da comunidade que expressem situações significativas [...] – temas geradores – que, conseqüentemente, supõem os respectivos temas reversos, contratemas, a partir de um olhar crítico dos educadores [...];
3. Contextualizar a realidade local com a construção de uma rede temática – a partir da problematização das falas selecionadas, identificando as tensões entre os conhecimentos presentes sobre a realidade local que registre as análises relacionais da micro e da macro-organização social realizadas pela comunidade-escola, expressas em diferentes relações entre os aspectos socioculturais da infra-estrutura local, inserindo-a em um contexto mais amplo [...] propiciando a compreensão dos conflitos como contradições sociais passíveis de superação, a partir da prática dos sujeitos envolvidos;
4. Identificar conceitos analíticos, supradisciplinares, presentes na construção e organização da rede temática, que possam ser privilegiados na sistematização didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem;
5. Construir questões geradoras pelo diálogo entre as diferentes dimensões analíticas do tema/contratema, orientando os educadores no percurso pedagógico programático a ser organizado, a partir da rede temática;
6. Finalizar o planejamento com a implantação de uma prática crítica e coerente, que se concretize pela superação das necessidades, dos conflitos e contradições vivenciadas na comunidade, problematizadas no diálogo em tensões com o conhecimento universal sistematizado;
7. Organizar todo o processo coletivo de construção curricular, em seus momentos de planejamento e de realização na prática de sala de aula, bem como nas sucessivas atividades de acompanhamento e avaliação, a partir da práxis, compreendida como uma dinâmica dialógica e sistematizada nos três momentos pedagógicos – Estudo da realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento (SILVA, 2004, p. 173-4).

Esses momentos acima sistematizados por Silva (2004) expressam os momentos que intensificaram a formação continuada com os professores da educação municipal. Desta forma, cada coletivo da escola e CEIM, organizado para planejamento e estudo sobre a proposta de Tema Gerador, tinha o

acompanhamento da equipe pedagógica dos departamentos da Secretaria de Educação, que discutia, coletivamente, as necessidades específicas de cada coletivo ou de acordo com a organização da rede temática ou da realidade em questão, na perspectiva de desencadear e identificar as tensões relativas aos conhecimentos e as contradições sociais da realidade.

1.3.3 Educação Infantil no governo popular de Chapecó (1997-2004)

As políticas públicas educacionais e suas propostas e reformas curriculares expressam especificidades pedagógicas, epistemológicas e culturais. A Educação Infantil de Chapecó não estava e não está distante das orientações políticas estaduais, nacionais e mundiais, relacionadas a interesses e forças hegemônicas de seu tempo histórico. Da mesma forma, as propostas educacionais na área da Educação Infantil e as orientações curriculares decorrentes, vinculam-se às políticas deste âmbito da gestão municipal, até as orientações nacionais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Em relação às orientações pedagógicas, com diferentes contornos de diretrizes e práticas, Chapecó-SC, vivenciou com a Administração Popular, na gestão de 1997 a 2004, uma experiência de Educação Popular. Esse processo se deu graças à opção por uma *Educação com Participação Popular*. Os princípios e diretrizes dessa educação deram o norte ao Projeto Político-pedagógico da rede municipal. A partir de problematizações e diagnósticos da realidade municipal se delineou na gestão a real necessidade do atendimento a crianças de creche e pré-escola. Esse contexto pode ser visualizado a partir dos quadros 1 e 2:

Quadro 1. Dados estatísticos/matricula oficial da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Chapecó de 1989/2004.

	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
1989		1.232	1.232
1990		1.175	1.175
1991		1.089	1.089
1992		1.570	1.570
1993	569	1.467	2.036
1994	962	1.861	2.823
1995	1.262	1.910	3.172
1996	1.237	2.015	3.252
1997	1.593	2.059	3.652
1998	1.470	2.474	3.944
1999	1.476	2.884	4.360
2000	1.883	3.033	4.916
2001	2.073	3.226	5.299
2002	2.283	3.389	5.672
2003	2.570	3.481	6.051
2004	2.580	3.770	6.350

Fonte: Revista Prefeitura Municipal de Chapecó. Secretaria Municipal de Educação. **Revista em Discussão a Educação Infantil Pública de Chapecó**. Chapecó, 2004.

Os dados relacionados a creches anteriores à 1993, não possuem registros na Secretaria Municipal de Educação.

A Rede Municipal de Chapecó atende a Educação Infantil em 94 espaços, assim distribuídos:

Quadro 2. Atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó.

CEIMs	CEIC	CEIMs anexo as escolas	Pré-escolas da cidade	Pré-escolas do campo	Creches domiciliares
3.330	818	969	914	246	73

Fonte: Revista Prefeitura Municipal de Chapecó. Secretaria Municipal de Educação. **Revista em Discussão a Educação Infantil Pública de Chapecó**. Chapecó, 2004.

Os dados têm como referência a matrícula oficial de 2004.

Foram estabelecidas diretrizes para a reestruturação da rede de atendimento, à formação continuada dos professores, com tempo para planejamento e a construção de espaços físicos, valorização profissional e metas para uma gestão democrática. Este processo foi construído com a participação da comunidade escolar por via do Orçamento Participativo, nos coletivos de professores, nas assessorias pedagógicas e nos fóruns de dirigentes⁵⁴.

A opção pela Educação Popular, na Educação Infantil, deu-se na intenção de construir uma política pedagógica que se diferenciava de uma perspectiva espontaneísta, compensatória, assistencialista ou, por outro lado, pautada numa antecipação da escolarização obrigatória, a partir do reconhecimento da importância da Educação Infantil⁵⁵.

Num processo embasado em observações das práticas e tendo como referencial a Educação Popular Participativa, foi necessário, problematizar a forma de organização dos espaços de aprendizagem, o acesso da criança aos brinquedos, o tempo de espera das crianças (rotinas), a centralização das ações nas mãos do(a) professor(a) e as formas de planejamento. Com muitos desafios, limites e tensões à construção de uma proposta pedagógica, a partir da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, iniciou-se uma ampla discussão, envolvendo professores(as), coordenadores(as), pais e crianças, revendo os tempos, os espaços, os conteúdos, a pesquisa da realidade e os temas geradores, nos Centros de Educação Infantil – CEIs.

A partir dos princípios da democracia, da autonomia, da cidadania e do trabalho coletivo, buscou-se resignificar o caráter da Educação Infantil da rede municipal de Chapecó. As problematizações indicadas nos coletivos citados,

⁵⁴ Esse processo pode ser visualizado a partir da gestão democrática, da organização dos diferentes segmentos como, por exemplo: a organização do processo de eleições de dirigentes de escolas e CEIs, dos membros do Conselho Municipal de Educação, com a participação de alunos e pais, organização de Conselhos Escolares, a participação de pais e alunos no Orçamento Participativo da cidade para definir prioridades, abertura para debates em conferências, seminários envolvendo toda a comunidade escolar. A construção de um processo de formação continuada e organização dos coletivos dos professores e planejamento nas escolas e CEIs, a ampliação do quadro de funcionários e professores, a implementação do adicional por titulação, Comissão Permanente de Negociação Coletiva, sindicato e governo municipal. Os investimentos em relação às melhorias das condições físicas dos equipamentos coletivos fizeram parte da política de valorização ao atendimento da população.

⁵⁵ A visualização desse processo pode ser conferida a partir de 1993, nos espaços de atendimento à criança de 0 a 6 anos, desvinculando-se da Assistência Social. Os educadores, a partir da criação do Departamento de Educação Infantil passaram a participar da formação realizada pela Secretaria de Educação, pautando as discussões, a partir do referencial teórico sócio-cultural, sob a perspectiva de Vygotsky, e como princípios orientadores, o embasamento em Kramer (1989).

preocupavam-se com: Que crianças se queria formar? Que relações seriam estabelecidas, com o ensino e com a aprendizagem? Como organizar os espaços e os tempos no cotidiano da Educação Infantil? Qual seria a função do profissional da Educação Infantil e seu comprometimento com a transformação social? Como se daria sua formação? Como planejar os CEIs para uma ação, enquanto espaço público? Que relações seriam estabelecidas nos coletivos de professores? A partir destas questões, buscou-se construir uma abertura para o diálogo, para problematizações e para aprofundamento teórico,⁵⁶ tendo em vista estabelecer orientações para a ação educativa.

Deste processo decorreu uma organização curricular, tendo como orientação geral, tomar a realidade como ponto de partida para a realidade social, afirmando a Educação Infantil como espaço público de educação das crianças. À medida que crescia o debate filosófico e pedagógico da Educação Popular, a equipe da Educação Infantil participante da formação, foi construindo indicações e possibilidades concretas, junto aos professores, para construir o espaço da creche e pré-escola, a partir de uma proposta que tivesse a criança e a comunidade escolar como sujeitos da prática, como forma de transformar a sala de aula, o parque e outros tempos e espaços a serviço do conhecimento da criança e da aproximação com um mundo infantil concreto.

A formação continuada com os educadores deu-se através da reestruturação do tempo para estudo e planejamento, com oficinas pedagógicas sobre: Tema Gerador, Histórias, Brincadeiras e Brinquedos, Organização do espaço e Pesquisa sócioantropológica. Esse tempo foi organizado, através de encontros mensais, em pólos, paradas mensais por CEI (sem dispensar o atendimento das crianças), com o Grupo de Apoio Pedagógico⁵⁷, e assessoria pedagógica do Departamento de Educação Infantil.

As afirmações graduais dos princípios curriculares gerais da rede orientavam para um planejamento na Educação Infantil, tomado como instrumento da práxis, cuja análise da realidade orientava para o seu desenvolvimento em torno de Temas

⁵⁶ Alguns teóricos que contribuíram com a formação nesse período: Ghiraldelli, Freire, Oliveira, Severino, Vygotsky...

⁵⁷ O Grupo de Apoio Pedagógico era composto por bolsistas da área da educação, sob a coordenação do Departamento da Educação Infantil. Faziam um trabalho de apoio aos CEIs nas paradas de planejamento, sem dispensa de crianças. As professoras reuniam-se nos próprios CEI. Esse grupo assumia as turmas de crianças e os professores e estagiárias se organizavam para planejar durante o dia todo.

Geradores. Muitas questões surgiram a partir daí: Como trabalhar com Tema Gerador na Educação Infantil? Como contemplar as crianças na definição de cada uma das redes temáticas? Como fazer pesquisa com as crianças de 0 a 6 anos? Como trabalhar com a dialogicidade com crianças pequenas (os três momentos da aula Estudo da Realidade – ER, Organização do Conhecimento – OC, Aplicação do Conhecimento – AC)? Como orientar a formação continuada dos educadores?

Paralelo a esse processo, também se problematizava, em que medida a criança e seu conhecimento sobre o mundo tem sido considerado na organização do conteúdo e o planejamento na Educação Infantil? Como se selecionava conteúdos? Que critérios eram utilizados, que referencial e como as crianças e suas realidades concretas eram privilegiadas?

Tais questões pautavam-se naquilo que Freire (1998, p. 77) afirmava: “Toda prática demanda a existência de sujeitos, um que ensinando aprende, outro que aprendendo ensina”. Neste sentido, buscava-se consolidar uma prática em que as crianças e os educadores envolvidos fossem de fato parte da ação pedagógica, pois a concepção de educação, como prática da liberdade a dialogicidade começa, segundo Freire (2000, p. 53), “quando o educador-educando se encontram em uma situação pedagógica, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com este”. Este processo pedagógico problematizador requer uma busca de conhecimento sobre o mundo em que se encontra o sujeito.

Para compreender e ampliar a visão do mundo infantil e a prática pedagógica, considerou-se pertinente organizar nas instituições infantis um sentido para a pesquisa educacional, de forma a alicerçar a definição dos temas geradores (FREIRE, 2008, p. 100-101).

O que devemos fazer é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível de ação [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa [...] Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem [...] O momento desta busca inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É, o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*.

Foi pautando-se nas ações vivenciadas e cotidianas, na história e na

realidade da criança, de suas famílias e comunidade, que se buscou material concreto para o planejamento. São nesses primeiros contatos sociais e culturais da criança que, imersa no contexto da sociedade, trazem um *universo de temáticas* pertinentes a serem problematizadas e estudadas nos Centros de Educação Infantil.

As indicações para a Educação Infantil pautaram-se, então, nas idéias de que as representações feitas às crianças sobre o mundo do trabalho e as práticas de vida, de mudanças, de transformação podem, estar na caminhada, como escreve Freire (1979) da heteronímia para autonomia e que se materializam as formas de como o outro se expressa com elas, no gesto, na fala, no dar, no ter, no ser, nas significações do mundo físico, material e social, das relações que se estabelece, da troca adulto/criança, na prática de concebê-las sujeito ou não, que pensa com natureza infantil, que é expressa por ela na fala, gestos ou palavras e no brincar. Afirma-se assim a criança, com quem começa a dar significado às suas ações e a complexificá-las nas relações e interações.

Afirma-se também, a Educação Infantil como espaço público e coletivo que reúne a infância num mesmo espaço e tempo, que precisa construir um olhar diferenciado da criança, pois as mudanças que estão em curso no país, as relações de trabalho, as formas de organizações sociais e culturais e de produção reordenam necessidades e impulsionam o olhar, o sentimento, as relações dos sujeitos em seus contextos.

Esse meio, no qual a criança vive e atua, segundo Muniz (1999) apresenta-se para Vygotsky, como um lugar carregado de significados, carregado de ideologia, história e cultura, em que não cabe pensar num ser abstrato, naturalizado. O aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (MUNIZ, 1999, p. 258). Esse movimento precisava ser registrado, analisado, problematizado.

Um referencial construído para a elaboração de pesquisa sócioantropológica foi sendo construído, a partir da necessidade existente nos coletivos de professores durante o processo de formação continuada, como também, à medida que se aprofundava o debate sobre a especificidade infantil, outras necessidades impulsionavam o trabalho nos momentos de parada para planejamento. Construíram-se pautas para estudo e reorganização da prática pedagógica com atenção às diferenciações entre o jeito de planejar para berçário, maternal e pré-escola, compreendendo os sujeitos nas suas necessidades a partir de seus

referenciais sociais.

Os estudos sobre pesquisa foram intensificando os debates e propostas de superação das práticas na Educação Infantil, no sentido de sistematizar e analisar os resultados das pesquisas, contemplando o mundo concreto da criança e pesquisar sobre elas e com elas. Um turbilhão de dúvidas alimentou a construção de novas possibilidades coletivas de pesquisa na Educação Infantil, com diferentes referenciais teóricos e estratégias para dar voz às crianças e tomar esse material cultural e social como objeto de estudo e ponto de partida para a orientação e seleção dos conteúdos que compunham a prática curricular problematizadora.

Os momentos de organização do planejamento, a partir da realidade pesquisada até a concretização da aula passaram por um processo dialógico de pesquisa, análise e seleção dos temas geradores (TG) e construção da rede temática. Especificamente na Educação Infantil, o mundo concreto da criança precisa estar contemplado, através das falas e manifestações, indicando os contratemas (CT), a organização de programações e planejamento, a partir dos três momentos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

Em relação às possibilidades de estabelecer dinâmica de atuação do educador em sala de aula, Delizoicov (1991) denomina de momentos pedagógicos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC), Aplicação do Conhecimento (AC).

O primeiro momento (ER) trata-se em apresentar situações reais envolvidos nos temas, que exigem a introdução dos conhecimentos das teorias científicas para interpretá-las, como também problematizações relativas ao tema. A finalidade segundo o autor, é proporcionar um distanciamento crítico ao defrontar-se com situações propostas para discussões. O ponto culminante desta problematização, é instigar a necessidade de outros conhecimentos, configurarem situações, discussões, problemas que precisam ser enfrentados.

O segundo momento (OC), os conhecimentos selecionados como necessário para compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados. As mais variadas atividades são empregadas neste momento, para que se possa desenvolver a conceituação científica identificada como fundamental para uma compreensão das situações que estão sendo problematizadas.

O terceiro momento (AC), trata em abordar sistematicamente o conhecimento

que vem sendo incorporado, para analisar e interpretar tanto situações iniciais como outras. A meta é ir empregando os conhecimentos na perspectiva de formar, articular constantemente e rotineiramente a construção científica com situações reais. É articular o conhecimento com as situações significativas envolvidas nos temas, para melhor entendê-los e explorar o potencial explicativo conscientizador das teorias científicas.

A efetivação desse movimento curricular na Educação Infantil exigiu persistência e mudanças no planejamento cotidiano, com base num outro referencial teórico. Tomou-se a pesquisa e a investigação como um ato pedagógico crítico que inaugurou, na Educação Infantil, um movimento de apreensão da realidade, procurando na materialidade da vida comunitária traçar um perfil social das condições de vida das configurações e representações referentes, à criança, seu mundo cultural e material. Para isso, selecionava-se, através de falas/gestos/manifestações, aquilo que representassem situações significativas que permitissem desencadear o processo pedagógico, propiciando a identificação de temas geradores.

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais amplo, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. [...] o impossível, porém, é a inexistência de temas nestas subunidades epocais. O fato de que indivíduos de uma área não captem um tema gerador, só aparentemente oculto, ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma “situação limite” de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos (FREIRE, 2008, p. 109-110).

Neste processo desencadeado pela pesquisa sociocultural exigiu-se um olhar crítico do educador, no sentido de contextualizar a realidade local e indicar a construção de uma rede temática, tomando as falas selecionadas, identificando as tensões entre os conhecimentos presentes sobre a realidade, expressados a partir das falas do mundo concreto das crianças, da comunidade e do educador. Busca-se estabelecer um minucioso registro das análises da micro e da macro-organização social e suas diferentes relações socioculturais, de forma a identificar conceitos presentes na construção e organização da rede temática que fossem privilegiados na sistematização didático-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, para

construir questões geradoras no diálogo entre as diferentes dimensões analíticas do tema/contratema orientador do percurso pedagógico. Assim, o planejamento colocou-se como implementação de uma prática crítica que colocam em confronto as necessidades, os conflitos e contradições vivenciadas na comunidade, no mundo concreto da criança, na relação com o conhecimento universal sistematizado. Esse processo pretendeu organizar a construção curricular, o planejamento e a realização das práticas de sala de aula, as atividades de acompanhamento e a avaliação, a partir de *práxis* pautadas em três momentos pedagógicos: Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento.

O processo de formação continuada, realizada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que acompanhava o processo nas escolas e CEIs com coordenadores, buscavam referenciais teóricos para apoiar as reflexões e análises das situações curriculares, políticas e sociais do movimento de reorientação curricular.

Em síntese, esse movimento buscou, fundamentalmente, partir de necessidades práticas, desencadeando uma orientação curricular na Educação Infantil, considerando os sujeitos: criança, comunidade, professores, servidores e famílias no processo educacional.

2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 CURRÍCULO E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Analisar um processo de reorientação curricular que se define como *currículo crítico*, exigiu situar o contexto político de seu desenvolvimento assim como problematizar a prática vivida no plano político-educacional.

No sentido etimológico, o termo currículo é derivado do termo latino “Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido [...] apresentado” (GOODSON, 1995, p. 31).

Além dessa definição, comumente o currículo é entendido como: lista de disciplinas, atividades desenvolvidas na escola, curso, sequência de matérias necessárias, conjunto de experiências que as crianças adquirem sob a responsabilidade da escola, instituições infantis, programas de planos e estudo, ou de uma forma mais ampliada, entende-se currículo como uma prática social que inclui o conjunto das práticas educativas e suas aprendizagens. Em torno dessas definições, que têm pautado o entendimento de currículo, ainda hoje, giram teorias que sustentam concepções de currículos e exercem no contexto educacional determinadas práticas sociais e culturais.

Sacristán (2000), em seus estudos em torno do currículo, afirma que se tem construído diferentes teorias que desempenham várias funções. São modelos que selecionam temas e perspectivas, têm valor formativo, determinam sentidos e oferecem uma racionalidade às práticas escolares, convertendo-se em mediadores entre o pensamento e a ação na educação. O autor, a título de aproximação entre as orientações teóricas, cita algumas classificações desse campo. A partir de Eisner (1974 apud SACRISTÁN, 2000), uma série de concepções curriculares centradas no desenvolvimento cognitivo, no currículo como autorealização, como tecnologia, como instrumento de reconstrução social e como expressão do racionalismo acadêmico foram propostos.

Reid (1980 apud SACRISTÁN, 2000), distingue cinco orientações: gestão racional – realiza um currículo autodenominado como racionais, científicas e lógicas;

radical crítica – descobre os interesses e objetivos ocultos das práticas curriculares em busca da mudança social; existencial – tem uma raiz psicológica centrada nas experiências que os indivíduos obtêm do currículo; popular mais que acadêmica, ou reacionária – o passado é bom sendo conveniente sua reprodução; deliberativa – acredita na contribuição pessoal dos indivíduos para o processo de mudança como sujeitos morais.

Schiro (1978 apud SACRISTÁN, 2000), diferencia, acadêmica – apoiadas nas disciplinas; eficiência social; centrada na criança e no reconstrucionismo social. McNeil (1981 apud SACRISTÁN, 2000), distingue o enfoque humanístico reconstrucionista social; teológico e acadêmico.

Os contextos educacionais são permeados por diferentes aspectos culturais, econômicos e sociais, em períodos históricos demarcados. O currículo pode ser entendido como a soma de exigências acadêmicas: centrado nos conteúdos como resumo do saber culto elaborado e que valoriza esses saberes, distribuídos em forma de disciplina. O currículo concretiza-se em listas de conteúdos. As regulações curriculares apóiam-se muito mais nos conteúdos do que em outras considerações pertinentes à prática pedagógica na escola. Essas formas de conceber o currículo expressam tradições e afetam as formas de discussão, no âmbito do sistema educativo, entrecruzam-se, ou expressam perspectivas dominantes em seu entorno e nas práticas.

Dentre as que predominam têm configurado modelos teóricos e experiências práticas do currículo, segundo Sacristán (2000), o currículo como base de experiências: centra-se na preocupação pelas experiências e interesses do aluno. Está ligada, historicamente, aos movimentos de renovação da escola, firma-se mais na Educação Infantil e primária. Parte dos pressupostos de que os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento e na vida dos indivíduos. A metodologia e a importância das experiências estão ligadas, indissolivelmente, ao conceito de currículo.

A teoria tecnológica no currículo: tem o conteúdo como elemento principal para fazer da educação etapa preparatória dos cidadãos para a vida adulta, respondendo à necessidade do sistema produtivo. O currículo sustenta-se em torno de uma distribuição e especialização dos conteúdos através de cursos, níveis e modalidades. A preocupação pelos temas estritamente curriculares surge em partes por conveniências administrativas, e necessidades intelectuais de qualificar a

população para introduzi-la nos diferentes níveis e modalidades da vida produtiva.

O currículo como configurador da prática: a preocupação pela prática curricular é fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em seu entorno. A teoria do currículo não pode ser indiferente à prática pedagógica, nem ao papel que desempenham os processos que a determinam e a concretizam, porque antes de ser objeto idealizado por qualquer teorização, constituiu-se em torno de problemas reais que se dão na escola. “A teoria do currículo deve contribuir, assim, para uma melhora da compreensão dos fenômenos que se produzem nos sistemas de educação” (SACRISTÁN, 2000, p. 48).

Estas teorias têm-se convertido em referências que ordenam as concepções sobre a realidade educacional e inferem perspectivas de ações nesse campo. Este entendimento implica na formulação de práticas no sistema educacional, nas diferentes modalidades de ensino, ou em diferentes processos de socialização das crianças, na formação de professores, no ponto de partida do currículo, na avaliação, na gestão e no espaço institucional.

Na perspectiva dialética teoria-prática, a orientação curricular para Sacristán (2000, p. 47) “é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia”. Supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribuiu à educação escolarizada, reflexo de um modelo educativo determinado, não uma realidade abstrata à margem do sistema educativo. Para o autor, também uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real, como resultado das diversas operações e não só nos aspectos materiais. Significa, também, que a sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento.

Por isso, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento e que lhe dão forma, modelando-o em sucessivos passos de transformação. “Daí que a única teoria que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Ainda para o autor, conceber o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações

culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não independe de quem tem o poder para construí-lo.

Para Pacheco (2001), o enquadramento de idéias neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas, na teoria crítica se caracteriza “por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória” (KAMMIS apud PACHECO, 2001, p. 40). O currículo, visto não como uma construção individual, mas de professores agrupados e portadores de uma consciência e interesses críticos. A teoria crítica do currículo oferece visões críticas, definidas como interesses emancipatórios, resultantes do desejo dos que participam nas atividades escolares. “Que a práxis conduz, por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade [...] a crítica da ideologia que enforma todo o projeto curricular torna-se possível pela reflexibilidade e pela ação autônoma” (GRUNDY apud PACHECO, 2001, p. 41). Definidas estas perspectivas do currículo como práxis, cabe indagar em que medida ela pode gerar condições para análise das orientações curriculares na Educação Infantil. Esta perspectiva pode ser localizada no âmbito das definições curriculares para a Educação Infantil no Brasil, em algum local ou contexto?

Numa breve retomada da história da Educação Infantil pode-se perceber que veio se construindo, no Brasil, com políticas e caracteres diversos, de controle social-assistencialistas, higienistas, compensatórias, mescladas com reivindicações no contexto da sociedade, já identificadas por Kuhlmann Jr. (2007b) e Kramer (1995b). As modificações sociais, culturais, políticas, epistemológicas pelas quais passou a sociedade, foi evidenciando retratos de crianças, concepções e formas diferenciadas de atendimento que, pautadas em diferentes ciências, seja no caráter médico-assistencial e na psicologia, delinearam contextos pedagógicos e iniciativas públicas.

Kramer (1995a), identifica as tendências pedagógicas predominantes no Brasil que influenciaram a construção de currículos, programas e propostas educacionais dirigidas a crianças menores de 6 anos.

A tendência romântica delineia-se nos princípios do liberalismo e amadurecem com as modificações na organização da sociedade, nas descobertas na área do desenvolvimento infantil, gerando questionamentos à chamada escola tradicional e lançam os fundamentos da escola nova (séculos XIX e XX). Como princípio básico destacam-se os interesses e as necessidades da criança; a defesa

da idéia de desenvolvimento natural; ênfase do caráter lúdico das atividades infantis. A crítica à escola tradicional está calcada na aquisição dos conteúdos “o currículo que deriva de tais princípios tem sempre como centro as atividades” (KRAMER, 1995a, p. 26).

Com Froebel e os primeiros jardins de infância, Decroly e sua proposta de renovação do ensino e organização das atividades escolares, em centros de interesse, Montessori e sua preocupação com uma “pedagogia científica” e um “método pedagógico” propunham alternativas curriculares. No Brasil, a concepção de jardim de infância foi inaugurado com o movimento da Escola Nova, nas décadas de 1920 e 1930. Os limites percebidos na contribuição desses educadores são por não levarem em consideração a heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira.

A tendência cognitiva de Jean Piaget – epistemólogo, que desenvolve pesquisa sobre o desenvolvimento psicogenético, utiliza em suas investigações o método clínico que permite entender como a criança pensa e constrói as noções sobre o mundo físico e social. Os objetivos da educação consistem na formação de homens criativos e descobridores, críticos, ativos e autônomos, diante do mundo.

Críticas levantadas quanto às implicações pedagógicas, o reducionismo da epistemologia genética em identificar o desenvolvimento do homem com o desenvolvimento da inteligência, que dessa forma prioriza o desenvolvimento lógico-matemático, não leva em consideração as interferências de classe social, cultural e orientações sexuais, a preponderância dos processos cognitivos sobre os sócio-afetivos na determinação do desenvolvimento infantil.

No Brasil, seus trabalhos foram difundidos acentuadamente na década de 1970, através de propostas curriculares públicas e particulares. Com os estudos na área da construção da linguagem escrita, a escritora pedagógica Emilia Ferreiro tem conferido contribuições à questão da alfabetização e à compreensão do processo de aprendizagem. Em Santa Catarina, houve o Programa de Educação Pré-escolar – PROEPRE.

A tendência crítica tem trazido as contribuições de Celestin Freinet, influenciado por Rousseau, Pestalozzi, Ferrire. Freinet foi o criador do movimento da escola moderna com o objetivo de criar uma escola popular. Para ele, a personalidade se constrói no confronto dialético com o mundo e com os outros homens. A sociedade é plena de contradições e tais contradições penetram em

todos os aspectos da vida social, inclusive na escola. A relação direta do homem com o mundo físico e social é feita pelo trabalho. A liberdade é decidida em conjunto.

Em defesa de uma escola centrada na criança, vista como parte de uma comunidade “a que ela serve e que serve”, e que possui direitos e deveres, com direito ao erro. A proposta pedagógica centra-se em técnicas que visam a favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem escrita, matemática, ciências sociais e naturais.

As lacunas observadas em sua pedagogia, que precisam ser ultrapassadas, refletem por demais o otimismo no poder transformador da escola; os fatores de classe social ou geográfico-culturais ausentes, a discriminação de sexo e de cor, problemas efetivos da sociedade brasileira; do ponto de vista do método natural de leitura, a proposta do professor ser o escriba da turma; uma explicitação mais articulada do ponto de vista psicológico do processo de desenvolvimento das crianças. Kramer (1995a) identifica no Brasil trabalhos baseados em Freinet, entre eles Madalena Freire que trabalha numa linha psicocultural.

Propostas de currículo para a área da Educação Infantil vêm ganhando espaço, refletem a articulação das práticas sociais, das políticas públicas e da sistematização acadêmica no país, trazendo uma heterogeneidade de propostas pedagógicas e diferentes expressões do currículo para a Educação Infantil.

No âmbito da educação no Brasil, os termos currículo e propostas pedagógicas têm sido utilizados e apresentados. Num contexto mais específico da Educação Infantil vem expressando e concretizando, na prática e na teoria, diferentes compreensões. Para se aproximar desse delineamento, trazemos como referência o trabalho realizado pelo MEC (1996), ao contactar especialistas para a realização de um projeto de pesquisa em torno da necessidade de estabelecer um currículo para a área que possibilita esse olhar.

No sentido conceitual, a partir do documento Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (BRASIL, 1996a), são expressas por especialistas alguns sentidos e significados:

Tisuko Morchida Kishimoto: *currículo* “explicitações de intenções que dirigem a organização da escola visando a colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”. *Programas* “delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional)”. *Proposta Pedagógica*,

“explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma”. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira: currículo, um balizador de ações, estando associado a orientações político-ideológica-técnicas [...] o currículo envolve modos distintos de encarar o homem e a sociedade, de conceber o processo de transmissão e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que a escola trabalha. Parte de uma concepção sócio-interacionista do desenvolvimento infantil [...] é no espaço construído na interação com outras pessoas, que ocorre a ação educativa. Maria Lucia de A. Machado: a autora adota o termo *projeto educacional-pedagógico*, primeiro é que a palavra projeto traz a idéia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daqueles que projetam. Projeto implica tomar posições, decidir e escolher, levando em conta as limitações e possibilidades do real estabelecendo, portanto, condições, a priori, para essa ação. Ana Maria Mello: defende a idéia de currículo aberto, toma como referência a afirmação de César Coll. [...] aponta três ordens de fatores que devem ser considerados na elaboração de um currículo aberto: a realidade dos atuais equipamentos de Educação Infantil, a formação e opção pedagógica dos educadores e as necessidades biopsicossociais das crianças de zero a seis anos. Sonia Kramer: não estabelece diferença conceitual, [...] currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização (BRASIL, 1996a, p. 14-20).

Na medida em que as funções e objetivos dessa modalidade educacional se movimentam na teia social, político e no campo teórico, vai gerando diversidades e formas de organizar o contexto da Educação Infantil, impulsionando debates em torno de sua constituição e especificidade.

Esse movimento, pode ser observado também pela contribuição do campo da psicologia, para a construção de concepções do jeito de conceber o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no campo educacional. Difundidas no Brasil, provocaram debates e críticas em seu entorno.

A base piagetiana trouxe contribuição na explicação da evolução da conduta cognitiva. Teorias de Wallon e Vygotsky também trouxeram para esse campo contribuições. Vygotsky argumenta, a partir de um enfoque, a favor dos processos de formação da natureza pelo homem, ao mesmo tempo em que ela se transforma. Mostra a importância da linguagem, o papel do outro na mediação. Abre um novo enfoque para a formação da consciência e dos processos psicológicos, das novas concepções de homem, sociedade, educação e educação escolar.

Outro enfoque que se delineia na Educação Infantil é marcado pela versão escolar (1980). Toma como eixo organizador os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, estruturando essa modalidade como espaço pedagógico. Essa perspectiva é vista como aquela que, além de valorizar um certo conjunto de

conhecimento, também prepara as crianças para o sucesso na escola, de ensino fundamental.

Na década de 1990, foi distribuído o documento Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, produzido pelo MEC com o objetivo, segundo Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza, de ser:

o Referencial concebido de maneira a servir como um guia de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

Organizado em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo. O primeiro volume “Introdução” fala sobre a creche e pré-escola no Brasil, fundamentos e concepções de criança, educação, instituição e do profissional. Esses conteúdos orientam a organização de eixos de trabalhos agrupados em outros dois volumes. O volume “Formação pessoal e social” contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O volume “Conhecimento do mundo” apresenta seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

A consolidação das pesquisas na área da Educação Infantil tem indicado princípios comuns, no sentido de uma Pedagogia da Infância “que define a Educação Infantil como um espaço não-escolar, que necessita dar atenção aos processos de constituição da criança, seus contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 62).

Nessa perspectiva, a autora atenta para a necessidade de compreensão de que o conhecimento pedagógico depende da contribuição das diferentes áreas, para fornecer bases ao processo de produção do saber, para a compreensão das diferentes influências de contextos e permitir uma abordagem sobre os processos de desenvolvimento humano, a partir das relações sócio-culturais que o constituem.

A complexidade destas interfaces e relações para a educação está em que a percepção do sujeito/criança – objeto da educação, é multifacetada e não admite a transposição da visão de um desses recortes de forma exclusiva e parcial para constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999, p. 76).

É possível verificar que, no contexto brasileiro, os estudos e compreensões sobre o currículo para a Educação Infantil vêm tomando corpo. Os embates teóricos

e práticos e suas críticas partem de enfoques diversos da antropologia, da psicologia e da sociologia. Epistemologicamente, as teorias das diferentes linguagens têm pautado embates na prática pedagógica, porém, questiona-se qual tem sido o ponto de partida para a organização da prática na Educação Infantil, em que medida se tem considerado o sujeito histórico, de direito, e sua especificidade. As orientações oficiais expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos RCNEI, apresentam indicações para conhecermos as perspectivas vigentes no Brasil e em Santa Catarina.

Marcos importante na história, com referência à reorganização institucional e à legislação, a partir da redemocratização do país e das lutas e mobilizações, geraram e concretizaram instrumentos legais a favor da criança e decisivas mudanças na educação, principalmente relativas à Educação Infantil, marcadas também pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989.

Nesse caminho, no Brasil, segundo Cury (1998), na área federal, sob a figura do amparo e assistência, o “infante” entra em cena no corpo das constituições federais. “No contexto do Estado Novo é cuidado e não dever, é amparo e não direito” (CURY, 1998, p. 10), continua o autor. A Constituição de 46 também assume a expressão assistência (à de 67) e na da junta militar (de 69), é que se introduz, pela primeira vez, a noção de que uma lei própria providenciará a assistência à infância, mas continua havendo a figura da assistência e amparo. A diferença é introduzida pela Constituição de 1988, que incorporou a necessidade da Educação Infantil como direito e um dever do estado, no inciso IV, do artigo 208: Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, traz a inclusão da Educação Infantil.

Nesse contexto, no Brasil, a Constituição Federal de 1988, marca um momento de grande participação da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação dos direitos da criança, entre eles, o direito à Educação Infantil, incluído no Inciso IV, do artigo 208, da Constituição que explicita que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 2000, p. 168). Este direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53) (BRASIL, 1990).

O contexto histórico em movimento transformador, impulsiona o atendimento

às crianças de 0 a 6 anos como uma demanda social. Algumas premissas, como aumento da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, movimentos de mulheres, luta por creche, função das instituições de Educação Infantil, papel do profissional, retrataram as necessidades, de superação e direção da política da Educação Infantil, como também toda a discussão realizada no âmbito da sociedade com relação ao direito.

Um marco de grande significação para a área é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1996 (Lei 9.394), tratada numa seção específica da Educação Infantil, e definida como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. É a primeira vez que a expressão “Educação Infantil” aparece na Lei Nacional de Educação. Os termos legais encontram-se no artigo 30. Na progressão histórica, a respeito desta fase de educação, vamos encontrar no artigo 31: Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A grande ruptura estabelecida por essa lei, é colocar a Educação Infantil como uma etapa da educação básica. Como consequência, o estabelecimento de diretrizes, normas, aprofundamentos teóricos e práticos da compreensão social desse atendimento.

Essas Diretrizes Nacionais foram, posteriormente, complementadas com um amplo estudo de ordem operacional, aprovado, também, pela Câmara de Educação Básica/CEB e o Conselho Nacional de Educação/CNE, com o Parecer nº 4/2000, sob o título de “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil”, que orientam as instituições de Educação Infantil sobre a forma de cumprimento educativo daquela etapa de educação de crianças, de zero a seis anos de idade. Os princípios que devem nortear a Educação Básica estão explicitados no Parecer CNE/CEB 22/98 e Resolução CNE/CEB 1/99 e complementados pelo Parecer CNE/CEB 4/2000, todos da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil reitera a necessidade de ações educacionais, orientadas para a profissionalização, critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças, as Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil, as resoluções CEB nº 1/2 e os subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil

estabelecem parâmetros de qualidade e condições dignas de atendimento à criança pequena, que supõe uma ação mais consciente e comprometida ética e politicamente.

Dentro desse contexto, o RCNEI é um material que deve ser lido de forma crítica, entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos, em instituições coletivas de educação e cuidados públicos. Além disso, vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatário. Como orientação nacional à área, dispõe das “Diretrizes Curriculares Nacionais” que se constituem sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, obrigatórios, a serem seguidos e respeitados por todas as instituições de Educação Infantil, editadas na Resolução CEB 1/99.

Em relação aos RCNEI, os estudos no campo educacional têm apontado como um avanço, porém reflete em seu contexto histórico desencontros e necessidades de superações. Palhares e Martinez (2007), ao retomar o processo histórico de sua construção, abordam questões significativas e apontam o trabalho realizado pelo MEC/COEDI – entre 1994-1996, sob a direção de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto. Os estudos sobre o Referencial Curricular vinham na direção de superar a dicotomia entre educação/assistência, gerando nesse processo diferentes publicações⁵⁸ de base, que buscavam atender necessidades no âmbito da política de expansão da Educação Infantil, no país, sobretudo motivados pelo movimento da sociedade: urbanização, industrialização, participação da mulher no mercado de trabalho, modificações da estrutura da família, avanços na legislação, demandando a retomada dos princípios, fins e objetivos desse atendimento, como também um urgente ordenamento de situações, em benefício da criança, numa sociedade resultante dos direitos humanos.

Ao lançar o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, com a função de subsidiar a elaboração de políticas, questões relativas à realidade deixaram de ser contempladas, ainda que indicados nos estudos de Palhares e Martinez (2007). O referencial não colabora para uma identificação de como seriam os diálogos com propostas construídas no cotidiano de cada local, as questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto/criança, a adequação de espaço

⁵⁸ Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança (1997); Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996); Política de Educação Infantil (1993); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994).

físico, a formação de vínculo do educador e a rotatividade do profissional da creche, ocasionada, em grande parte, por baixa remuneração e a própria formação do professor que não foram abordadas. O Referencial não contempla a questão das diversas camadas sociais, desconhece o valor do trabalho que vem sendo elaborado com a população de 0 a 3 anos, e usa uma linguagem técnica que se distancia do dia-a-dia do educador, dificultando o acesso ao conhecimento.

Na análise das pesquisadoras, se os profissionais não conseguem se identificar com partes da proposta, o Referencial vai se tornando uma contribuição teórica deslocada da realidade, o que não contribui para avançar na prática da Educação Infantil.

Nesse campo educacional, no caminho do reordenamento, há necessidade de um referencial que incorpore e entrelace a produção do conhecimento à relação entre ação/execução da política, na superação ampliação e mudança da realidade.

A partir de diferentes contextos podem ser visualizadas as diretrizes, propostas pedagógicas/currículos na área educacional. No Brasil, a partir dos registros de Moreira (1997), nos anos de 1920-1930, localiza-se a origem do pensamento curricular brasileiro. Esse autor, situa as reformas organizadas pelos pioneiros⁵⁹, no ideário escolanovista, associado à idéia progressista, com elementos da tradição clássica e do tecnicismo, que constituiu a base teórica dos primeiros cursos em currículo (INEP e PABAAE), responsáveis pela formação dos primeiros especialistas em currículo no Brasil.

Nesse contexto, visava-se aumentar o controle sobre o processo de elaboração e implementação de currículos, harmonizar os contextos sócio-econômicos e políticos e contribuir na formação do cidadão em um mundo de mudanças e as emergentes necessidades de ordem industrial. Como forma de disciplina, o currículo foi contemplado na LDB nº 4.024/1961. A lei propiciou, pela primeira vez no Brasil, margem a flexibilidade às escolas secundárias, permitindo que elas definissem parte de seus currículos, ocasião também segundo Moreira

⁵⁹ Anísio Teixeira, na Bahia, Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais, Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. As reformas elaboradas pelos pioneiros, segundo Moreira (1997) representaram importante rompimento com a escola tradicional por sua ênfase na natureza social e no processo escolar, por preocupação em renovar o currículo, e tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino, avaliação, democratização da sala de aula, relação professor-aluno, apesar de as reformas limitarem-se a novos métodos e técnicas. É nos métodos que se buscavam diretrizes para a prática curricular. As origens do campo do currículo nas reformas dos pioneiros se centram nas idéias progressistas de Dewey e Kilpatrick e autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori.

(1997, p. 123), “período em que mais floresceram experiências pedagógico-administrativas, discussões e estudos sobre o currículo”.

Para o autor, os debates no campo do currículo, na década de sessenta, oscilava entre um enfoque curricular mais autônomo e a busca de modelos estrangeiros, entre eficiência e planejamento, com necessidades e experiências individuais e com problemas sociais. Podem ser relacionadas à emergência da ideologia da eficiência e modernização, em um contexto permeado por propósito nacionalista.

As questões curriculares no Brasil, começaram a acentuar-se com o fim da ditadura e o início do processo de democratização do país. Nesse momento, passa-se a discutir a importância da democratização da escola pública, no que se refere ao acesso à educação da classe popular, além da redução dos índices de evasão e repetência. Conforme Moreira (2002), podemos analisar este processo a partir da metade da década de 70, quando os altos índices de evasão e repetência das crianças das classes populares da escola pública, instigam os especialistas brasileiros a problematizarem o currículo e a estrutura da escola.

Na década de setenta, entre meio ao contexto social-econômico e político que se configurava, travaram-se inúmeros debates nas questões educacionais, localizadas pelo autor, como: a campanha de alfabetização de adultos, a criação de centros de cultura popular, o movimento de educação de base liderado por grupos ligados à Igreja católica, estudantes, universitários e intelectuais, “uma acentuada preocupação com o desenvolvimento da autonomia cultural do país e uma crença no papel da educação em tal processo, que perpassaram esses movimentos” (MOREIRA, 1997, p. 124). Esse autor situa uma tendência progressista que emergiu centrada nas idéias de Paulo Freire, as questões educacionais analisadas, a partir de uma abordagem sociológico-filosófica.

No sistema formal, organizava-se pela LDB a primeira tentativa de interagir os três níveis de ensino em uma estrutura única, como também a origem do planejamento educacional sistemático, no Brasil. A lei definiu a composição e as contribuições do CFE, que se tornou responsável pela elaboração dos planos.

Na década de 1980, com a redemocratização do país, a criação de espaços institucionais, discursos e propostas críticas imprimiram as primeiras tendências do campo contemporâneo do currículo, com abordagem fundamentalmente sociológica. O debate da pedagogia crítico-social dos conteúdos teóricos reunidos em torno de

Dermeval Saviani e os da Educação Popular, inspirado por Paulo Freire, representou os esforços concretos de análise de questões curriculares e instrucionais da escola brasileira.

A partir das discussões curriculares no Brasil, percebeu-se as diferentes dimensões políticas e pedagógicas que marcaram os espaços educacionais. No que se refere à Educação Infantil, as primeiras propostas de instituições pré-escolares, no Brasil identificadas por Kulhmann Jr. (2007b), são do período 1899-1922. Percebem-se as diferentes propostas curriculares que tomaram conta do processo pedagógico-curricular, as instituições representavam a sustentação dos saberes médicos, religiosos e jurídicos, no controle e elaboração da política assistencial em movimento, tendo como pilar a infância. Para Kulhmann Jr. (2007b), o peso das concepções médico-higienistas acabam encobrendo outras concepções, pois na Educação Infantil, além da puericultura que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para crianças pequenas.

Para Kramer (1995b, p. 55), “a medicalização da assistência à criança até seis anos, por um lado, e a psicologização do trabalho educativo por outro, imbuídos de uma concepção abstrata de infância, foram a ênfase da etapa pré-1930”, e continua a autora: o atendimento significava o esforço de patriotismo e conciliações de políticas com as quais foram sendo tomadas medidas que influenciavam programas de atendimento à infância, no decorrer dos últimos 50 anos. Dois aspectos têm permanecido: a concepção abstrata e única de infância e a multiplicidade de órgãos com a mesma função visando ao seu atendimento, “é só na década de 1970 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento” (KRAMER, 1995a, p. 18).

A partir dessa década, conquistas significativas nessa área, permearam o contexto, ampliando essa especificidade. O avanço na legislação ampara os direitos das crianças e adolescentes, como a Constituição de 1988, que reconhece o dever do estado e o direito da criança de ser atendida em creche ou pré-escola, vinculada à área educacional. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) também assegura direitos fundamentais.

Em relação às propostas curriculares para Educação Infantil, segundo Kramer (2002), dicotomias têm estado presentes, na tentativa de se pensar o tempo, o

espaço, os atores, o trabalho e o acesso aos conhecimentos: conteúdos ou métodos; transmissão ou construção; processos ou produto; salas-ambientes ou ensino por problemas, no cotidiano escolar; centrado no aluno ou no professor. Para a autora, o debate sobre currículo assumiu proporções teóricas importantes na área, ampliando e complexificando o cenário acadêmico nas políticas públicas, na superação de impasses e conflitos de ordens teóricas e práticas, nas experiências vivenciadas das políticas federais e iniciativas locais, repercutindo em mudanças na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Porém, o debate em torno do currículo, nessa área, tem como referência a escola ou modelos numa perspectiva ampla de projetos de referenciais de parâmetros.

No processo de delineamento de proposições para compreender e aprofundar a especificidade da Educação Infantil, no contexto de 1994 e 1996, seminários e debates geraram publicações realizadas pelo MEC, articulando produções entre professores, pesquisadores, universidades e profissionais com responsabilidades na execução, com objetivo de buscar contribuições para a construção de uma nova concepção de educação das crianças de 0 a 6 anos. Este estudo apontou um número restrito de propostas para creches, devido à relação histórica das creches com os órgãos de assistência. Outras questões foram levantadas, como: eficiência na qualificação profissional, organização dos espaços, excessiva escolarização e retenção das crianças com mais de seis anos na Educação Infantil, caracterizando sua função preparatória.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) imprime uma outra dimensão à Educação Infantil, na medida que passa ter uma função específica no sistema educacional. A partir desse contexto político-educacional, o MEC publicou um documento com subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil, que consistia de sugestões e critérios de qualidade que serviam como referência para a elaboração e regulamentações para Educação Infantil.

Na década de 1990, foi elaborado e distribuído pelo MEC, o documento Referencial Curricular para a Educação Infantil, em todo o território nacional, com o objetivo de orientar o trabalho desenvolvido pelas creches e pré-escolas.

Porém, com relação ao documento Referencial Curricular para a Educação Infantil, que consiste na primeira proposta curricular oficial geraram polêmicas, no movimento de debates e estudos. Cerisara (2007) analisa as discussões ocorridas

em seu entorno. As posições predominantes a seu respeito, segundo a autora, levantam preocupações em relação ao perigo de uma direção única “há várias indicações no sentido de que o RCNEI deva conduzir-se de modo a não se tornar compulsório, mas uma referência nacional que possibilite e estimule o processo de construção curricular em cada instituição” (CERISARA, 2007, p. 27). Sem dúvida, fica evidente a preocupação coletiva com relação à forma como se desenhava a implementação desse documento, mesmo não sendo mandatário, e as conseqüências que traria no âmbito da Educação Infantil.

As sugestões e críticas realizadas, segundo Cerisara (2007) recaem em várias direções. Uma delas diz respeito ao fato de o documento utilizar a terminologia posterior ao sistema educacional, no qual reforça a idéia de que apóia a escolarização precoce das crianças, desde o nascimento. A concepção de criança é abstrata e reducionista. Quem a vê unicamente como aluno, não a toma como princípio educativo e privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança” “é neste sentido que as observações feitas foram na direção do quanto o RCNEI, da forma como está estruturado, fere a criança como sujeito de direito” (CERISARA, 2007, p. 30). Com relação às concepções teóricas, os pareceres são unânimes em afirmar que o RCNEI tem sua fundamentação teórica na psicologia. Outro aspecto questionado, é a história das creches e pré-escolas no Brasil. Revelaram uma concepção distorcida, em que assistência e educação são tratadas com excesso de simplismo e linearidade, no sentido de que a assistência não fez educação e de que a retrospectiva histórica confunde diferenças institucionais com diferenças de concepções educacionais.

A estrutura do documento utiliza o Desenvolvimento Pessoal e Social e a Ampliação do Universo Cultural com as áreas. Os pareceres apontam que essa divisão leva à dissociação e privilegia o âmbito cognitivo e não garante a ampliação e ruptura com uma organização, com disciplinas separadas do processo de desenvolvimento e do contexto cultural.

Em relação a essa crítica, Cerisara (2007, p. 34) sintetiza: “esta estrutura fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma Educação Infantil de qualidade e que tenha sua especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental”. Outros aspectos que vão nessa direção como:

o brincar e o movimento deveriam perpassar todo o documento e não constar como eixo de trabalho, uma vez que tratar a brincadeira não como atividade permanente, mas como área estanque, incorre no perigo da escolarização precoce e/ou da didatização do lúdico (CERISARA, 2007, p. 30).

No processo de análises e críticas, em relação a esse documento, outros pontos foram analisados e sugestões levantadas, dada a possibilidade de contribuir com o avanço no que se refere à especificidade da Educação Infantil. Nesse sentido, Cerisara (2007) considera que as diversidades de pontos de vista indicam fortemente que a Educação Infantil é ainda uma área em processo de construção e com uma grande diversidade, e sua especificidade ainda não está madura para produzir um referencial único para as instituições do país.

Na sua análise, os pesquisadores da área revelam nestes pareceres que o fato de a Educação Infantil não possuir um documento como este, não era a ausência ou falta, mas sim, especificidade da área, que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimento sobre como queremos que seja a educação de crianças menores – creches e pré-escolas, na garantia de sua especificidade.

Sendo que, qualquer proposta realizada, de forma centralizada, reserva ao outro, no caso da educação, os professores, o papel de executores de planos prontos concluídos, imobilizando a autonomia pedagógica desses profissionais. Também recai sobre as instituições de Educação Infantil uma dimensão reducionista, pois como afirma Kuhlmann Jr. (2007a), “tornou-se recorrente atribuir às instituições de Educação Infantil a iminência de atingir as condições educacionais – como se não houvessem sido até então”. No caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, continua o autor, é o que fez a versão preliminar ao considerar que partes das instituições teriam nascido com o objetivo de assistir as crianças de baixa renda e não o de sua vocação educacional, enquanto a outra parte, as pré-escolas seriam declaradamente educacionais.

Para o autor, foi a origem social e não institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. O assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para a infância pobre e para as crianças das classes populares.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista, marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (KUHLMANN JR., 2007b, p. 166).

Em relação ao RCNEI, nas análises de Kuhlmann Jr. (2007a), as propostas educacionais para crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores, seguido de atrelamento ao ensino fundamental. As concepções educacionais para a pré-escola dividem-se em duas correntes: uma voltada para o desenvolvimento infantil e outra para o desenvolvimento da aprendizagem.

Na expansão da compreensão dessa especificidade, as pesquisas recentes têm enfatizado a perspectiva de aproximar o ponto de vista da criança nas propostas de trabalho direcionadas a elas.

A caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado e educação, adquire sentido, quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas [...] educá-la é algo integrado ao cuidá-la (KUHLMANN JR., 2007a, p. 60).

Ao abordar esse tópico para análise, o autor impulsiona o rumo do debate da área, na necessidade de compreender a Educação Infantil com objetivos e sem distinção, olhando para a especificidade que a organiza. Outro aspecto observado por este autor, já identificado no movimento das pesquisas, e ainda precisa ser superada pela prática, é, em relação ao partir da criança e compreendê-la, como, também, articular as diferentes áreas do conhecimento a serviço da construção pedagógica, para que ela possa conhecer e experimentar o mundo por inteiro, na constituição de sua identidade e autonomia no decorrer de seu desenvolvimento.

A partir dessas considerações e críticas feitas, pode-se verificar que poucos elementos analisados foram incorporados à versão final, permanecendo, principalmente, aquelas referentes às nomenclaturas e revisões gramaticais. No entanto, as críticas feitas com relação às concepções de criança, de desenvolvimento infantil e de educação não foram contempladas no processo de reformulação.

Nessa perspectiva, é necessário tomar o documento como leitura, dentro do contexto e como dinâmica, na busca de análise crítica dos diferentes estudos com a preocupação de refletir, conjuntamente, com as pesquisas que vêm sendo realizadas nessa área, no sentido de se buscar novas contribuições.

2.1.1 Proposta e programas em âmbito estadual

Santa Catarina produziu de 1991 a 2005 uma série de documentos orientadores para a Educação Infantil: primeira edição da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (1988-1991); *Proposta Curricular de Santa Catarina* (1998); *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos* (2005). O estudo realizado por Wiggers (2007), com o objetivo de identificar os principais aportes teóricos e metodológicos, conceitos, autores, correntes filosóficas que fundamentam as proposições pedagógicas para creches e pré-escolas, nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina, proporciona um conhecimento sobre a realidade de gestão da Educação Infantil e questões pertinentes no campo das orientações pedagógicas.

No que se refere ao atendimento, na Educação Infantil, no Estado de Santa Catarina são realizadas, predominantemente, pelo serviço público, principalmente pelas redes municipais, as matrículas em creches mais acentuadamente no contexto urbano, sendo pouco contemplado a zona rural. As redes conveniadas e privadas, sem fins lucrativos, são as menos amparadas pelos serviços públicos municipais. Muitas vezes são contempladas apenas com serviços de supervisão,

evidenciando o quanto às políticas de acolhimento das crianças em creches e pré-escolas precisam ainda avançar no funcionamento, supervisão e acompanhamento das iniciativas que se voltam para o cuidado e a educação das crianças de zero a seis anos, na Educação Infantil (WIGGERS, 2007, p. 201).

Observam-se alguns aspectos que ainda apresentam resistência à introdução das mudanças delineadas pelo quadro legal brasileiro – distorções referentes às diretrizes sobre o acolhimento de crianças em escolas, creches e pré-escolas de Santa Catarina: a creche parece mais precária, nela trabalham atendentes, há menor participação no delineamento e implantação de diretrizes pedagógicas, não apresentam a mesma sistematização, orientação e acompanhamento das ações pedagógicas dos órgãos centrais e há a imposição do que é pensado para as crianças maiores. As pré-escolas gozam de melhores condições de estrutura e funcionamento.

Em virtude do vínculo com o setor educacional nas creches e pré-escolas, a incorporação dessas modalidades ao sistema de ensino, a partir do reordenamento

legal brasileiro segundo a autora, delinea-se a tendência de uma maior preocupação com a formação dos profissionais e com a elaboração de orientações pedagógicas. Outros fatores contribuem na formação de muitos municípios que estão situados próximos às instituições de ensino superior, que oferecem curso de Pedagogia, sendo comum parceria para a realização de atividades relacionadas à formação continuada.

Em relação ao trabalho cotidiano, segundo a autora, as bases que pautam diretrizes pedagógicas e documentos utilizados pelos profissionais para a organização de seus projetos político-pedagógicos, como também para o delineamento das diretrizes pedagógicas para creches e pré-escolas, deixam claro que o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil⁶⁰ é o mais conhecido e utilizado para subsidiar esse conjunto de ações. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mandatórias, apresentam índices inferiores de utilização como subsídios.

As análises dos documentos que sistematizam as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, elaboradas pelos municípios de Santa Catarina, explicitam, segundo Wiggers (2007), dois perfis distintos. Um deles demonstra a preocupação de relacionar objetivos, conteúdos e atividades às diversas áreas do conhecimento. O outro perfil desenvolve temáticas tidas como fundamentais para a formação profissional, minimizando a centralidade do professor e argumentando a necessidade de construção de uma pedagogia para a infância e o desenvolvimento das diferentes linguagens na criança, gerando, no contexto, o embate entre pedagogias diretivas e pedagogias não-diretivas. Diretivas, na qual a aprendizagem resulta da instrução didática, conduzida pelo professor, e as não-diretivas, constituídas por uma variedade de atividades de aprendizagem, iniciadas pelas crianças.

Outra tendência, identificada pela autora, revela que a Educação Infantil é marcada pela versão escolar, que toma como eixo organizador o trabalho cotidiano e os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. As críticas a essa relação defendem a necessidade de se considerar as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias e função social, da creche e da pré-escola.

Levando-se em consideração a trajetória da Educação Infantil, o estudo de

⁶⁰ Em relação às discussões e polêmicas em torno do RCNEI ver Farias e Palhares (2007).

Wiggers (2007) indica que os serviços em creches e pré-escolas, oferecidos pelas redes municipais de Santa Catarina, tendem a se constituir em serviços educacionais, propensos a romper com a perspectiva posta pela assistência científica que, histórica e pedagogicamente, imputou à Educação Infantil vínculo com as Secretarias de Assistência e não com Secretarias de Educação.

Portanto, diretrizes e propostas pedagógicas são situadas e se originam de determinadas realidades sociais e políticas. Neste sentido, no movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular (1988-1991), elaborou-se a primeira edição da *Proposta Curricular de Santa Catarina*, momento em que pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas do marco teórico *Histórico-Cultural*.

O documento de 1991, aborda diretrizes para o trabalho na pré-escola e orientações metodológicas voltadas para o trabalho com as crianças de 3 a 6 anos. O documento situa os pressupostos teóricos a partir das contribuições de Kramer (1989), Ribeiro (1987), Oliveira (1988), Goulart (1989), Vygotsky (1984). A partir das contribuições de Kramer (1988/1989) é que os princípios orientadores do trabalho pedagógico como documento oficial, definem que o currículo pré-escolar precisa articular:

a realidade sócio-cultural da criança considerando os conhecimentos que ela já tem (se considera a criança como um ser social que aprende e aprendendo valores, a linguagem, o saber enfim o meio em que vive); seu desenvolvimento e as características próprias do momento em que está vivendo; e os conhecimentos do mundo físico e social (a matemática a língua portuguesa, ciências naturais e sociais) (SANTA CATARINA, 1991, p. 12-13).

Continuando,

Considerar esses fatores significa orientar a prática pedagógica não apenas na “realidade da criança” e no seu conhecimento sincrético, centrando a ação somente na manifestação empírica. Significa sim considerar sua realidade, e os conhecimentos que a criança já possui como **ponto de partida**, [...] Desta forma o trabalho pedagógico considera as características próprias do desenvolvimento infantil, no sentido de favorecê-lo, ao mesmo tempo em que se trabalha para a aquisição e ampliação dos conhecimentos das diferentes áreas. Será a partir do conhecimento anterior da criança e do seu momento de desenvolvimento que os conteúdos das diferentes áreas serão trabalhados concreta e significativamente (SANTA CATARINA, 1991, p. 13).

A proposta pedagógica,

[...] encaminha para uma disposição em torno de temas integrados. Os temas funcionam, como rearticulador dos conteúdos e todas as áreas, articuladas em torno da totalidade maior. [...] critérios para seleção dos temas a serem trabalhados deverão situar-se no plano social e não somente no plano pedagógico. Qualquer tema que poderá possibilitar a articulação de diferentes conteúdos e a realização de um número sem fim de atividades desde que surgido da realidade... (SANTA CATARINA, 1991, p. 13).

Os temas,⁶¹

As opções de temas podem surgir tanto a partir das situações do dia-a-dia, como de acontecimentos ou projetos especiais e de fatos do mundo físico e social em geral. Cada tema principal pode reunir um grupo de temas decorrentes sobre os quais não se pode perder de vista as relações mútuas (SANTA CATARINA, 1991, p. 13).

Avaliação,

visto como um processo contínuo terá como objeto tanto a aprendizagem do aluno como o trabalho do professor e da própria pré-escola. [...] avaliar significa analisar até que ponto o percurso está sendo traçado no caminho dos objetivos propostos como ponto de chegada para que se possa fazer críticas e as transformações necessárias no processo pedagógico (SANTA CATARINA, 1991, p. 13).

Do processo de discussão e elaboração, em 1996, resultou a publicação da segunda edição da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (1998), contendo três volumes: as disciplinas curriculares, os temas multidisciplinares e as disciplinas de formação para o magistério.

No volume *disciplinas curriculares* a sistematização da proposta traz nessa versão a necessidade de abordar o tema *Educação Infantil*, anteriormente abordada como pré-escola considerando as novas contribuições da área. Aborda a educação realizada através da pré-escola, e os Centros de Educação Infantil. Pontuam-se os fundamentos para Educação Infantil e os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho.

Os fundamentos para a Educação Infantil e a concepção de infância são situados a partir dos estudos de Áries (1981), Kramer (1992) e Kuhlmann (1991) bem como os estudos de Machado (1992) que ressaltam a relação entre infância e as instituições e propostas de trabalho para as crianças de 0 a 6 anos.

⁶¹ Exemplos encontrados, a partir da proposta: O homem, O homem e a natureza, O homem e os outros. Outros agrupamentos: O homem – seu corpo, O homem e os outros – família, Grupos sociais, Usos e costumes, O homem e a natureza – plantas, animais, ar-água (SANTA CATARINA, 1991, p. 13).

A concepção de infância resulta em conhecer a criança, entendendo-a como um ser social-histórico, que apresenta diferença de procedência sócio-econômico, cultural, familiar, racial, de gênero, de faixa etária, entre outras, que necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas nas instituições de Educação Infantil (SANTA CATARINA, 1998, p. 21).

Em relação à finalidade da Educação Infantil, recorre-se a Machado (1993 apud SANTA CATARINA, 1998, p. 22):

É preciso entender as instituições de Educação Infantil inseridas em um projeto educacional-pedagógico que busque um referencial teórico, permitindo a identificação de um modelo específico, próprio para esta faixa etária; que evidencie um compromisso com a prática na qual leve à ampliação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, a sociedade e o processo que o grupo de crianças/adultos vivência.

Os pressupostos teóricos para a educação de crianças de 0 a 6 anos, estão localizados na concepção histórico-social do desenvolvimento humano, buscando contribuição nos estudos de Vygotsky e Wallon, que destacam as categorias: Emoção, Imitação e Representação, Movimento, o Eu e o Outro. Para organização do trabalho, a didática situa-se em situações significativas, estruturadas por eixos organizadores: a linguagem, a brincadeira, as interações e a organização espaço-temporal.

Outro processo de discussão e ampliação da *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos* (2005), sistematiza a elaboração e socialização de um novo documento norteador:

a reforma curricular em curso situa-se nesse contexto de mudança, em que, mais do que rejeitar a concepção seqüencial dos conteúdos dos currículos tradicionais, busca inserir a escola no mundo de oportunidade que fluem pelos novos meios de comunicação. A utilização didática das novas tecnologias da informação e da comunicação favorece o processo pedagógico da proposta curricular no novo mundo. É, pois, obrigação de uma política pública de educação ampliar as possibilidades de utilização desse poderoso meio didático (SANTA CATARINA, 2005, p. 7).

A proposta pedagógica inclui seis temas multidisciplinares: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens e adultos. Esses textos têm como objetivo fazer parte do conjunto de orientação curricular e servir como referencial teórico e metodológico.

O tema educação e infância trás as discussões legais e sociais dos direitos da

infância embasadas na legislação brasileira e nas discussões de Sarmento e Pinto (1997), trazendo também para debate as “idades” da infância. A compreensão de infância e criança reafirma os pressupostos teóricos e filosóficos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), e dos estudos de Kramer (1982), Áries (1981), Pinto (2003). Busca-se a relação entre a infância, o convívio social, o direito à educação e à configuração das instituições de ensino. Os estudos da sociologia da infância de Sarmento e Pinto (1997), visam caracterizar a posição social da criança.

O olhar sobre a infância:

o conceito de infância no novo tempo perpassa pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade; no mundo adulto, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delineia-se um conceito de infância de um novo tempo (SANTA CATARINA, 2005, p. 51).

Quanto à proposta pedagógica, a partir desse olhar, concebe-as como seres de múltiplas linguagens. Deve-se considerar as diferentes manifestações infantis e os diversos contextos nos quais estão inseridas.

Para o desenvolvimento, a proposta pedagógica deve levar em conta as diferentes manifestações infantis e contextos, qual o lugar da infância no currículo dessa instituição e a partir das reflexões, traçar metas que contemplem: a ludicidade, interações sociais, conhecimento do mundo natural e social, educação e cuidado, complexidade do brincar, emoção, corpo e cognição, cultura, sociabilidade, conhecimento científico e diferentes linguagens.

Outras propostas curriculares, em Santa Catarina, implementadas e desenvolvidas, em nível de prefeituras municipais, podem ser localizadas no Movimento de Reorientação Curricular das Administrações Populares. Em Lages (1976 apud CUNHA, 1991, p. 106), “com a vitória das forças partidárias que buscavam novas posturas políticas, a educação ocupou lugar de destaque”.

Outros municípios também desenvolveram e desenvolvem distintas propostas, com enfoque no campo democrático-popular, na elaboração do currículo, opção por gestões democráticas, Educação Popular crítica. Os municípios contemplados são: Guaraciaba (1992 a 2008), Criciúma (2001-2003), Anchieta (2005-2008), Tunápolis (2005-2008) e Chapecó (1996-2003).

2.1.2 O movimento de construção de um currículo popular crítico no Brasil

O movimento curricular brasileiro foi marcado por diferentes perspectivas que desenvolveram práticas e orientações educacionais, influenciadas por discursos americanos e europeus. Na pesquisa realizada por Moreira (1997), ao buscar identificar o paradigma que influenciou o campo do currículo no Brasil, “afirma que este emergiu sob o domínio exclusivo e dogmático do paradigma técnico – linear” (DOMINGUES apud MOREIRA, 1997, p. 26). Nos anos sessenta e setenta, “o Brasil importou modelos educacionais americanos que contribuíram para a divisão do trabalho pedagógico e o surgimento de especialistas em educação, inclusive, do supervisor e do curricularista” (MOREIRA, 1997, p. 161).

Moreira (1997), ao examinar o paradigma dinâmico-dialógico, permeado por interesse emancipatório, a partir das análises de Domingues, realça a influência de autores americanos associados a esse paradigma (Henry Giroux e Michael Apple), cujos autores procuram estudar as relações entre questões curriculares e economia, estado, ideologia, poder e cultura, ao invés de se voltarem para técnicas de planejamento curricular. Em relação ao pensamento curricular brasileiro, chama-se a atenção para a importância dos autores brasileiros, críticos, associados à pedagogia crítico-social dos conteúdos e à Educação Popular.

Sobre o currículo de orientação crítica (1979-1987), o contexto que favoreceu essa abordagem estava interligada por questões educacionais e curriculares, em meio à crise econômica do período, fortalecendo a oposição política e a recomposição dos movimentos de massa. Seminários e debates sobre problemas da educação brasileira foram promovidos, educadores exilados retornaram, a literatura pedagógica crítica floresceu, como também certa autonomia no pensamento pedagógico e a desvalorização dos modelos educacionais associados ao governo militar, que marcaram esse período.

Com a ocupação de profissionais da educação nos partidos políticos e nas Secretarias de Educação de estados e municípios, despontam as chamadas “reformas dos anos oitenta”⁶², propostas curriculares que demonstraram a preocupação com a valorização da escola pública e a construção de uma educação para a cidadania e a democracia. Em relação aos modelos importados dos Estados

⁶² Moreira (1997, p. 159), destaca as organizadas por Guiomar Namó de Mello na cidade de São Paulo, Neidson Rodrigues em Minas Gerais e Darci Ribeiro no estado do Rio de Janeiro.

Unidos, questiona-se essa adoção, sendo retomadas questões sobre a formação de pesquisadores brasileiros, análises críticas de problemas educacionais, a partir mestrados e doutorados.

Propostas intituladas de progressistas partem da análise crítica da realidade social e discutem a educação como instrumentos de transformação social. São manifestadas três tendências: libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos que se consolidam no contexto brasileiro.

Em relação à proposta de tendência libertadora, o currículo pensado e construído, nesta perspectiva, preocupa-se com questões éticas, políticas e sociais e não apenas com questões técnicas e instrumentais. Buscam estabelecer relações entre currículo e estrutura social, cultura, poder e ideologia, currículo e controle social, analisando a favor de quem trabalha, a fim de entender como fazê-lo, trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Trabalha-se com as contradições e as resistências presentes no processo e veem o conflito como impulsionador das mudanças sociais, e a favor da libertação e humanização dos menos favorecidos.

Inspiradas nos estudos de Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido* traz como referência à organização curricular, uma educação dialógica, tendo o diálogo como caminho de significação e exigência existencial e o encontro que solidariza o refletir e o agir dos sujeitos. A problematização como um esforço de perceber criticamente o mundo, tendo nos diferentes sujeitos e saberes o ponto de partida do processo educacional como objeto de estudo, a realidade e suas contradições sociais. O conhecimento científico passa a ser entendido como instrumento de análise e compreensão da realidade, em busca de um processo de emancipação e humanização dos sujeitos.

Como forma de compreender esta perspectiva curricular destaca-se como referência, nos anos 1990, as propostas curriculares desenvolvidas no âmbito de prefeituras, como a de São Paulo (1989 -1992), Rio de Janeiro (1993-1996 e 1997-2000), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre (1994), com a preocupação em proporcionar à população uma aprendizagem significativa e bem sucedida.

Estas propostas trazem no seu movimento elementos comuns como o currículo construído, a partir da relação entre diferentes saberes; a busca da participação da comunidade escolar e a valorização do professor como construtor da sua prática e participante ativo do processo de construção curricular.

Ao implementarem propostas curriculares, a partir dos referenciais do campo,

diversas prefeituras democráticas, passaram a movimentar discussões pedagógicas e práticas curriculares, identificando possibilidades de um trabalho pedagógico humanizado. Na opção por essa identidade, a Educação Popular crítica, vem ganhando suas formas e contornos em várias experiências, em cidades e estados do Brasil. Chapecó faz parte dessa história, já que, ao optar por uma educação voltada à camada popular, traz como referência a pedagogia de Paulo Freire.

Apostando num trabalho coletivo, na autonomia, na socialização do conhecimento, na reconstrução de espaços democráticos, no fundamento do projeto interdisciplinar, via tema gerador, tendo a realidade como ponto de partida para aprofundar a compreensão das estruturas sociais e construção de ações na transformação dessa realidade, optou-se por um currículo popular crítico.

Currículo Popular Crítico é identificado por Silva (2004, p. 14) da seguinte forma:

Todo currículo pressupõe uma concepção de sujeito e de mundo, um contexto de validade para o conhecimento ministrado e um processo metodológico de organização da prática educacional. Destaco três eixos organizadores ou diretrizes fundamentais para balizar uma racionalidade problematizadora, negativa, que oriente o fazer curricular crítico na dimensão do processo de ensino-aprendizagem, na abordagem epistemológica e sociocultural: a) pressupostos educacionais ético-críticos como critérios para a seleção dos objetos de estudo – os conteúdos escolares –, e como posicionamento metodológico para a organização da dinâmica pedagógica; b) a negatividade como exigência político-epistemológica tanto no sentido de avaliar a pertinência sociocultural e científica do conhecimento construído, explicitando seus limites – negatividade externa, quanto exigência intrínseca ao processo gnoseológico, na perene tensão necessária entre construção do conhecimento identitário e irredutibilidade do real – a não-identidade presente na realidade concreta, a negatividade interna; c) a dialogicidade como procedimento metodológico de criação/construção da práxis curricular no plano ético-crítico e político-epistemológico. Todos esses pressupostos consubstanciam-se em diretrizes de uma política curricular popular crítica.

A partir dessas diretrizes, diferentes momentos de construção da prática se organizam. A investigação temática compõe procedimentos como levantamento da realidade local – pesquisa sócio-antropológica, análise pelos educadores dos dados coletados, escolha de situações significativas, escolha dos temas geradores, redução temática, construção dos programas e preparação das atividades para sala de aula. Esse movimento “compõe pressupostos educacionais ético-críticos como posicionamento metodológico para a organização da dinâmica pedagógica” (SILVA, 2004, p. 14).

Sendo pressuposto do currículo, o conhecimento impulsiona exigência

epistemológica, implica em assumir uma posição política, estética e ética, frente à realidade educacional e sociocultural, desencadeando ações comprometidas com uma determinada forma de organização social, implicando na escolha do referencial teórico que explicita a pertinência.

Para uma base problematizadora, Silva (2004), o currículo deve partir das necessidades materiais – falas da comunidade, seleção dos objetos de estudo que partem do reconhecimento do “outro”, das negatividades comunitárias, submetido ao compromisso com sua emancipação e direito de participar de outras construções humanizadoras, fundamentadas em pressupostos dialéticos para teorização e construção sistemática do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem e sistematização da práxis curricular, buscam-se a superação da curiosidade ingênua, de uma inclusão crítica no contexto sociocultural, apreendendo-as em um plano político-epistemológico.

A prática de reorientação curricular, exige desdobramentos em momentos mais específicos. A partir das discussões de Silva (2004, p. 13) é possível visualizar a sistematização desse processo:

Demétrio Delizoicov (1991), fazendo uma leitura do capítulo III do “Pedagogia do Oprimido”, identificou cinco etapas organizativas do processo: 1. Levantamento preliminar; 2. Análise das situações e escolha das codificações; 3. Diálogos descodificados; 4. Redução temática e 5. Trabalho em sala de aula. Em relação a esta última etapa, Delizoicov propõe ainda que a dialogicidade no fazer-pedagógico de sala de aula seja organizada a partir de três momentos: o Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Marta M. Pernambuco (1988 e 1993) sistematiza e aprofunda a discussão sobre como essa organização pode auxiliar na construção da prática curricular. Ana Maria Saul (1998), analisando essa prática em várias obras de Paulo Freire, caracterizou três momentos nesse processo de construção curricular: 1. Estudo da realidade local; 2. Definição de temas geradores e 3. Construção do programa.

De acordo com a realização e efetivação de uma política institucional condizente com essa prática, o espaço institucional requer que se organize a garantia do trabalho coletivo, a predisposição do grupo a reorganização de horários, formação permanente, assessoria pedagógica, gestão democrática, impulsionando os profissionais para o processo de autonomia pedagógica.

A organização desse movimento começa na busca “visão de mundo” dos envolvidos, a partir da realidade. Neste sentido implica fazer pesquisa, “sendo processo de busca de conhecimento, e por isso, de criação, exige de seus sujeitos,

que vão descobrindo, no andamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas” (FREIRE, 2008, p. 116). Todo o conjunto de informações obtido durante a pesquisa passa então a ser trabalhado, discutido e analisado pelos educadores, num processo de sistematização, em busca de situações significativas, problemas e necessidades vividas, destacando-se os possíveis temas geradores que serão tomados como diálogo, junto à comunidade na continuidade da pesquisa.

Os temas geradores obtidos, através do processo dialógico,

devem ser classificados num quadro geral de ciências, para elaboração do programa [...] os temas que forem captados dentro de uma totalidade jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade, serem “tratados” e perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza do especialismo (FREIRE, 2008, p. 134-135).

O tratamento interdisciplinar dado ao tema, busca uma organização em unidades de aprendizagem que garantam o olhar de diferentes áreas do conhecimento. A prática pedagógica procura ser um movimento dinâmico e questionador de construção curricular, em que ocorre pesquisa, seleção e problematização de falas, sistematização de redes de análise e negociação coletiva.

A organização dessa forma de currículo propõe trabalho para a sala de aula com a seguinte organização pedagógica: Estudo da realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento.

Trata-se de um movimento problematizado que parte das necessidades práticas, compreendidas como conflitos socioculturais, na perspectiva de desencadear um distanciamento que permita identificar as tensões entre conhecimentos, visando ao desvelamento e à superação de contradições sociais (SILVA, 2004, p. 174).

Assim, esse movimento tenciona para a perspectiva de desencadear um processo de problematizações do desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

3 CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CHAPECÓ: LIMITES, TENSÕES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA

A análise da proposta freiriana do município de Chapecó, teve como objetivo identificar os conteúdos pressupostos pedagógicos e suas implicações para orientações didáticas e práticas para a Educação Infantil, no período de 1997 a 2004. A escolha de metodologia de investigação consistiu uma das etapas significativas e complexas deste processo, tomando como base de análise os documentos oficiais produzidos e divulgados no âmbito da Secretaria de Educação, naquela administração municipal.

A pesquisa em questão teve como objetivo geral extrair e analisar os conteúdos, as bases teóricas e as diretrizes e orientações curriculares para a Educação Infantil. Teve como objetivos específicos, mapear os contextos históricos do atendimento à Educação Infantil no Município; identificar os pressupostos pedagógicos da proposta Freiriana do Município de Chapecó e suas implicações nas orientações didáticas e práticas para Educação Infantil.

Para a realização do presente trabalho, inicialmente fez-se uma busca dos documentos emitidos pela Secretaria de Educação constituindo um inventário daqueles que abarcaram a reorientação curricular no município, no período de 1997 a 2004. Este inventário permitiu organizar um quadro síntese de documentos gerais, do processo político-pedagógico da educação e um específico de documentos da Educação Infantil. Esses quadros registram: tipo do documento, local de publicação, participantes, título, conteúdo e número de páginas. De forma geral, os conteúdos desses documentos expressaram as orientações da Secretaria Municipal de Educação, em relação ao processo de reorientação curricular, orientações e diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico, impressos com pautas de orientações pedagógicas, construídas durante o processo de formação continuada, textos, relatos das oficinas que visavam orientar a construção de um programa de ação, a partir de uma proposta. Esta proposta de orientação interdisciplinar orientava-se por um desenvolvimento curricular em torno de temas geradores na formação continuada, como eixo do próprio movimento de reorientação curricular. Neste levantamento, considerou-se pertinente para o estudo e para dar concretude à análise, incluir as revistas publicadas pela administração municipal

com textos da política de educação e do movimento de reorientação curricular. Feito esse levantamento, optou-se por documentos publicados e produzidos, oficialmente, sobre o movimento de reorientação curricular e os que tratavam, especificamente, da Educação Infantil.

Com a sistematização do conjunto dos documentos em quadros, foi possível observar que documentos pertinentes ao movimento de reorientação geral para a rede municipal, referiam-se e dirigiram-se à Educação Infantil. Desta forma, o corpus de análise, constituído após leitura geral de todos os documentos, tomados como referência para este estudo, está distribuído em textos de revistas e no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó, como mostra o quadro 3.

Quadro 3. Corpus de análise.

Documentos	Objeto
Marco Referencial: Marco Situacional e Princípios (1997)	Síntese do movimento das discussões na rede municipal e do referencial político-pedagógico educacional.
Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la (1998)	Sistematização dos princípios pedagógicos que orientam a ação; a prática da Educação Popular na Educação Infantil.
Revista Educação de Jovens e Adultos (1998)	Sínteses do processo da Proposta de Educação Popular: as práticas vivenciadas como organização coletiva formação de educadores; tema gerador, processo interdisciplinar; avaliação; problematização da prática pedagógica.
Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó (1999)	Sistematização do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil.
Revista Educação com Participação Popular (2000)	Sistematização: Educação com Participação Popular; Democratização da Educação, Democracia como princípio, meio e fim; Educação Infantil, uma política educacional de fato; Tema Gerador uma revolução no fazer pedagógico.
Revista Em Discussão a Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó (2004)	Síntese dos debates em torno das orientações do Departamento de Educação Infantil.

Após leitura dos textos, foi organizado o seguinte sistema de categorização dos conteúdos dos documentos, com o objetivo de identificar os princípios e orientações educativas gerais e específicas da Educação Infantil.

Quadro 4. Sistema de categorização.

Categoria	Subcategoria	Definições das categorias
A. Participação como princípio da democracia	A.1 Participação como eixo direcionador da educação A.2 Práticas do processo de participação	A.1 Alusões à expressão participação, que traduz orientações no desenvolvendo da prática dos sujeitos na execução e decisões da educação. A.2 Definição das estratégias e referenciais pelos quais a educação passa a se construir como processo coletivo e democrático.
B. Currículo popular crítico	B.1 Bases teóricas do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil	B.1 Referências da abordagem teórico curricular que originaram práticas, discussões nas instituições infantis que contextualizaram o Currículo Popular Crítico.
C. Educação Infantil	C.1 Criança/Infância C.2 Desenvolvimento/aprendizagem C.3 Diretrizes Pedagógicas C.4 Processos, procedimentos pedagógicos para a Educação Infantil	C.1 Afirmções, referências que revelam em que medidas são consideradas e concebidas a criança/infância no processo educacional. C.2 As referências abordadas em relação ao desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. C.3 As referências e diretrizes educacionais da Educação Popular pertinente para a Educação Infantil. C.4 Que procedimentos pedagógicos se inscrevem para Educação Infantil numa proposta de Educação Popular com uma abordagem freiriana.

Decorrente de uma primeira leitura dos textos, definiram-se as categorias centrais e as subcategorias, sendo possível extrair dos documentos os conteúdos de análise pretendidos nesta pesquisa. Dentro desta perspectiva, para sistematização e organização dos dados, a técnica básica para o tratamento da informação foi a análise de conteúdo privilegiando-se uma análise qualitativa.

Partindo de alguns pressupostos, descritos por Vala (1999, p. 104) “a

finalidade de análise de conteúdo será efetuar inferência sobre as mensagens inventariadas e sistematizadas”. E Bardin (apud VALA, 1999, p. 103) “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”. Neste sentido, Vala (1999), sumaria as seguintes condições: dissociação dos dados da fonte e das condições em que foram produzidos, colocar os dados em outro contexto, com base nos objetivos e no objeto de pesquisa, para fazer inferência, a partir dos dados, recorrer a um sistema de conceitos analíticos para formular as regras de inferência num processo de localização de atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e das condições de produção de análise.

Essa técnica tem a enorme vantagem de permitir trabalhar sobre a correspondência, entrevistas abertas e mensagens. A prática da análise de conteúdo, a partir do material organizado, pode recorrer na frequência de ocorrência (o que acontece e o que é importante), permitindo inventariar as palavras ou símbolos-chave, os temas maiores, os temas ignorados, os principais centros de interesse; as características-atributo, que são associados aos diferentes objetos (o que é válido e como), liga-se ao estudo avaliativos dos objetos, estando em causa as atitudes favoráveis e desfavoráveis e seus sistemas de valores da fonte; qual a associação ou dissociação entre os objetos (a estrutura de relações entre os objetos).

A unidade de registro “é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza, colocando-o numa dada categoria, orientado pelos objetivos e a problemática teórica” (VALA, 1999, p. 114). Esta unidade de registro pode ser formal (a palavra, a frase, uma personagem, a intervenção de um locutor numa discussão, uma interação ou ainda um item), ou semântica (o tema ou a unidade de informações).

A unidade de contexto “é um segmento largo de conteúdo” (VALA, 1999, p. 114). Esta unidade depende do tipo de unidade de registro que escolheu. Quanto mais extensas as unidades de registro e de contexto, mais dificuldade se levantam à validade interna de análise. A definição destas unidades toma como orientação as indagações da investigação e a análise da recorrência de suas afirmações, no conteúdo dos documentos, sendo gradualmente redefinida à medida que revela ênfases na análise do conteúdo. A análise de ocorrência visa a determinar o

interesse da fonte por diferentes objetos ou conteúdos. A análise avaliativa é o estudo das atitudes da fonte relativas a determinados objetos.

No caso desta pesquisa, o fato de os documentos analisados serem produzidos em um contexto sócio-político de duas administrações de governos populares consecutivas, priorizou-se a análise de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação – coordenação pedagógica e dentre esses, os dois documentos considerados síntese do processo de orientação curricular da rede municipal: o Projeto Político-pedagógico da Rede Municipal de Educação e o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil, conforme quadro 4.

Para visualização dos conteúdos e sistematização de estudo, foram construídos seis quadros⁶³ que estão distribuídos a partir dos documentos de referência para esta pesquisa: *Marco referencial: marco situacional e princípios* (1997); *Revista Ler e Escrever a realidade para Transformá-la* (1998); *Revista Educação de Jovens e Adultos* (1998); *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999); *Revista Educação com Participação Popular* (2000); *Revista em Discussão a Educação Infantil Pública de Chapecó* (2004), cada qual sistematizando as categorias, ao longo das leituras, destacando cada unidade de registro, sua frequência de ocorrência e os conceitos/conteúdos dos documentos selecionados para esta pesquisa, permitindo a visualização das mensagens inventariadas. Esse quadro prévio abriu um novo leque de possibilidades de reorganização dos dados da pesquisa, reagrupando as mensagens e redefinindo categorias de análise realizadas previamente.

A partir da análise de conteúdo dos documentos referenciados, anteriormente, procedeu-se à contagem da frequência de ocorrência em cada categoria, conforme o quadro 5.

⁶³ Ver Anexo A.

Quadro 5. Resultado da freqüência de ocorrência por subcategorias e documentos.

Documentos	1	2	3	4	5	6	Total
Categorias							
A.1 Participação como princípio da democracia	2	2	0	1	1	0	06
A.2 Práticas do processo de participação	1	3	2	14	3	2	25
B.1 Bases teóricas do currículo Popular Crítico para a Educação Infantil	0	3	1	9	0	0	13
C.1 Criança/infância	0	1	0	4	0	0	05
C.2 Desenvolvimento/aprendizagem	0	2	0	15	0	0	17
C.3 Diretrizes pedagógicas	0	1	1	4	0	2	08
C.4 Processos e procedimentos pedagógicos para Educação Infantil	0	7	3	15	0	9	34
Total	3	19	07	62	4	13	108

Legenda:

- 1 – Marco Referencial: Marco Situacional e Princípios (1997);
- 2 – Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la (1998);
- 3 – Revista Educação de Jovens e Adultos (1998);
- 4 – Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó (1999);
- 5 – Revista Educação com Participação Popular (2000);
- 6 – Revista Em Discussão a Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó (2004).

Na leitura geral do quadro de documentos, os resultados representam um recorte da realidade pesquisada e uma síntese do movimento curricular da rede municipal de Chapecó (SC), 1997 a 2004, e suas implicações concretas para a Educação Infantil. O processo de pesquisa num primeiro momento suscitou a necessidade de organizar categorias prévias e expor os dados de forma quantitativa, possibilitando uma releitura dos dados e a reorganização das categorias e das teses. Por exemplo, na categoria **Participação** a análise mais detalhada dos documentos exigiu um desdobramento em duas subcategorias *Participação como princípio da democracia*; *Práticas do processo de participação*.

O quadro 5 permitiu uma visão geral da freqüência que tem por objetivo identificar as ênfases do conteúdo indicando o que poderia ser privilegiado na análise. Destaca-se uma maior recorrência do documento 4 (quatro): *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999) e uma ênfase na freqüência das subcategorias - C.4 Processos, Procedimentos para Educação Infantil; A.2 Práticas do Processo de Participação; C.2 Desenvolvimento/aprendizagem.

A análise destas orientações permitiu identificar os conteúdos centrais, apresentados a seguir.

A.1 Participação como princípio da democracia

Para situar e analisar esta dimensão na gestão municipal da educação, naquele contexto, foram eleitas duas subcategorias: **A participação como eixo direcionador da educação e Práticas do processo de participação**. Dentro dessas categorias foram destacadas unidades de registros que revelassem como se efetivou e como se concretizou a participação naquele período. Uma leitura geral desse quadro permitiu identificar:

A participação como eixo direcionador da educação (A.1), aparece em quatro documentos num total de seis unidades de registro, não se destacando por quantidade de documentos, mas pela distribuição da recorrência nos mesmos⁶⁴.

A Prática do processo de participação (A.2) distribui-se entre os documentos com maior ênfase no documento Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó (1999), com quinze unidades de registro. Uma análise vertical de sua citação permitiu identificar um eixo direcionador, evidenciando de modo geral, a indicação de um processo democrático na gestão municipal, especificamente na área da educação infantil, em que várias estratégias pedagógicas e de formação dos educadores serviram de caminho para a sua efetivação.

Quadro 6. Resultado de frequência por categoria: Participação como princípio da democracia.

	1	2	3	4	5	6	Total por subcategoria
A.1	2	2	0	1	1	0	6
A.2	1	3	2	14	3	2	25
Total por categ.	3	5	2	15	04	2	

Legenda:

- A.1 Participação como eixo direcionador da educação

- A.2 Práticas do processo de participação

Documentos:

1- Marco Referencial: Marco Situacional e Princípios (1997);

2- Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la (1998);

3- Revista Educação de Jovens e Adultos (1998);

4- Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó (1999);

5- Revista Educação com Participação Popular (2000);

6- Revista Em Discussão da Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó (2004).

⁶⁴ Ver quadro 6.

Para compreender a consolidação dessa perspectiva democrática faz-se necessário situar e localizar o contexto do período estudado, o movimento que o município vinha construindo em relação à gestão e suas escolhas de organização na rede municipal, no âmbito da educação.

No histórico da emancipação e municipalização da cidade de Chapecó, estiveram presentes elementos da política que constituíram também parte da história da conjuntura do nosso país. Administrativamente, os pressupostos que constituíram o campo político de gestão municipal, repercutiram no jeito de governar a cidade e em seu contexto social político e econômico. O reflexo dessa política, expressada com intensidade por grupos com forte poder econômico, cujos interesses impulsionaram a política e a cultura, aparecem no conjunto da população, gerando desenvolvimento.

A instituição do poder de decisão nas mãos de alguns, direciona a organização do campo e da cidade, fazendo com que, na cultura da população, enraízem-se conceitos adotados de conteúdos, valores e princípios, que expressaram práticas na condução da política, do ato de governar, executar e decidir.

Para compreender em que medida o projeto de educação pública veio se construindo e permeando contextos e expressões na política, na gestão administrativa do município de Chapecó, faz-se necessário apresentar alguns recortes contextuais que indicam como na prática se conduziu e efetivou o projeto de educação.

A partir da retrospectiva das gestões municipais, estudadas nesse trabalho, é possível visualizar os aspectos que prevalecem na organização partidária do município, “[...] o perfil conservador e oligárquico, o padrão oposicionista local e o viés étnico de suas bases eleitorais” (HASS, 2001, p. 153), que contribuíram para uma lógica de administrar a cidade, como também o jeito de atender as necessidades e interesses da população.

Os estudos de Alba (2002), indicam que prevaleceram os interesses, principalmente particulares, construídos através de manobras e arranjos, para garantir a dominação econômica e também política. Através de alianças e confrontos perpassavam um discurso voltado para o social, para o bem-estar da população e desenvolvimento. A economia da cidade se renovava com a hegemonia da agroindústria, gerando, também, um novo espaço de contradições.

Pain (2003) aponta as preocupações dos governantes com relação à pobreza. Para essa questão, medidas de disciplinarização foram se instituindo, principalmente sobre as mulheres e crianças. O objetivo era disciplinar e preparar para o trabalho, o que levou à criação de escolas do ensino técnico, ampliação da rede do ensino primário e segundo grau e à criação da universidade. Para atender o mercado e garantir a mão-de-obra, passaram a investir na formação profissional e a capacitar o trabalhador com o intuito de melhorar a produção e a produtividade.

Na medida em que se aperfeiçoavam as relações econômicas, estas impulsionavam modificações no campo político-social e cultural da cidade, para atender à renovação e mudanças na base industrial, intensificadas com a agroindústria, principal base econômica do município. Os serviços públicos, entre eles a educação, era um dos pontos relevantes para uma maior organização da cidade. Por outro lado, os diferentes debates impulsionados na construção de sujeitos para o exercício da cidadania e para uma maior participação no rumo da escola pública municipal.

Esse processo pode ser visualizado pelo Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública (FONDEP). As necessidades e demandas populares, a respeito da educação municipal, foram apontadas, enfatizando a necessidade da valorização do profissional de educação e criação do Conselho Municipal, com atribuições deliberativas, como exigência de democratização na escola como eleições de diretores; condições físicas e materiais didático-pedagógicos; valorização do magistério.

No que refere à democratização, a escolha dos dirigentes das escolas e CEIs era, historicamente, uma indicação política do poder executivo. Quanto aos representantes do Conselho Municipal de Educação no período de 1994, foram nomeados pelo prefeito, quando deveriam ser escolhidos pelas entidades representativas da comunidade.

Essa perspectiva de gestão foi marcante na história do contexto estudado, implicando nas formas de desenvolvimento do trabalho das unidades de ensino, gerando, no cotidiano, procedimentos no trato com pais/comunidade, crianças e profissionais. Quanto às questões pedagógicas, implicou na elaboração e efetivação de currículos padronizados, de posicionamentos de práticas, de gestão e de desenvolvimento da política educacional no município e nas diferentes políticas, no conjunto da cidade, situadas numa lógica de permanência do poder, num modelo

tradicional de fazer política, com decisões sobre os investimentos públicos dentro dos gabinetes e sem consultar os principais interessados, a população.

Em relação à gestão vivenciada no período do governo popular (1997-2004), no âmbito da educação analisada neste estudo, a partir de documentos produzidos naquele período, indicavam uma administração pública realizada de forma participativa, demonstrando uma intenção em contribuir para que ocorresse uma transformação na cidade, com melhorias nas condições de vida da população.

A pertinência em olhar para esse contexto, na constituição dessa pesquisa, tem por fito buscar compreender e destacar em que medida os pressupostos da gestão democrática popular ocupou o espaço na gestão municipal e, em especial, na Educação Infantil, que é o foco dessa pesquisa.

Para analisar como foi vivenciada esta gestão, tomou-se a categoria de análise **a participação como eixo direcionador da educação** indicou a partir das unidades de registros, o conceito de *participação* como ação, caminho e condição, no qual se processaram e se efetivaram os princípios políticos gerais da gestão. Esse movimento pode ser observado através dessas unidades de registro, que enfocaram a necessidade vivida naquele contexto, de colocar no debate educacional o processo de relação entre escolas e CEIs, entre crianças, professores, alunos e a Secretaria Municipal de Educação. Aquela prática pode ser, inicialmente, lida a partir do documento, *Marco Referencial: Marco Situacional e Princípios* (1997), com duas unidades de registro, nas quais se destacaram a cidadania e a democracia como princípios orientadores dessa política.

Relacionada aos princípios, a cidadania é destacada como:

exercício pleno dos direitos de todos os seres humanos, sejam crianças adolescentes, adultos, a terceira idade que se constrói através da participação e democratização do poder político, é a possibilidade de um projeto, com participação (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1997, p. 6).

E a democracia se refere a divisão do poder: “democratização do poder político, que é a possibilidade de um projeto, com participação e que beneficia a maioria da população, seja de Chapecó, do Brasil e do mundo” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 1997, p. 6).

O documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998), evidencia novamente a *participação* como caminho para a construção da cidadania

e Educação Popular. Nesse processo, outras diretrizes enfocaram, também, a educação, no sentido de organizar a prática, que são a, “qualidade social, a cidadania, a democracia, a autonomia e o trabalho coletivo” (p. 9).

A realização deste conjunto de intenções políticas passa a ser indicado, a partir da participação como princípio da Educação Popular. Esta evidência pode ser lida no documento: *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 5) “um processo participativo desencadeou a construção de um novo projeto caracterizando-se pela educação com participação popular, fundamentada nos princípios de democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo”.

E no documento *Revista Educação com Participação Popular* (2000, p. 8), “a democracia, no sentido pleno, como princípio, meio e fim da política educacional. Esta diretriz é condição essencial para a participação popular e educação libertadora”.

A democracia aparece como eixo essencial e organizador da política, subscrevendo a participação como prática para a consolidação deste princípio. Esses documentos surgem como orientadores do movimento de reorientação curricular, tendo a participação curricular como condição essencial. Estabelecem os princípios da construção do Projeto Político-Pedagógico da educação, no município para a construção de perspectiva de Educação Popular, a partir da democracia, cidadania, autonomia, trabalho coletivo e qualidade social.

Naquele contexto de gestão democrática, a experiência política vivida em Chapecó, como uma gestão de governo popular, sustentado numa política de inversão de prioridades e fortalecimento das políticas públicas, também é identificado e expressado da seguinte forma, “que na lógica do projeto popular, cada pessoa, tem o direito de ser cidadão, deve receber gratuitamente serviços públicos” (Revista Educação com Participação Popular, 2000, p. 6). Esta perspectiva representa a ruptura de um padrão hierárquico, autoritário e societário. Segundo Both (2004, p. 21):

Uma nova fase marcada pela subida do Partido dos Trabalhadores ao mando administrativo, rompendo com uma alternância política de comando que vinha sendo exercido por grupos conservadores. Isto é, destituiu-se do poder uma elite política que por 80 (oitenta) anos serviu-se da máquina administrativa como instrumento para políticas clientelistas de apadrinhamento, delineando-se para a construção de uma gestão mais democrática.

O período de 1997 a 2004 marcou um desequilíbrio da tradição política, gerando outra forma de governar. Segundo Schneider (2006, p. 44):

[...] momento em que o poder público passou a ser representado pelo projeto popular, caracterizando-se pela participação, por intermédio do Orçamento Participativo (OP) vivenciaram uma nova relação de decisão de tomada de conhecimento do percurso de uso do dinheiro público, bem como a oportunidade de refletir sobre as razões dos problemas sociais para serem percebidos além de seu grupo, do bairro, do município.

Pautada, portanto, em princípios democráticos que propiciavam abertura para as diferentes instâncias políticas criar novas práticas e relações. Voltando o olhar para a área da educação, o processo educacional, delineado no período, apontou para a necessidade de abertura de canais de participação, via escola, expressadas pelas demandas populares e constatadas no âmbito das unidades escolares e CEIs, como pode ser visto no contexto histórico, descrito no capítulo um⁶⁵ deste trabalho. Neste período impulsionou-se a perspectiva de uma educação com participação popular, como indica o documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999), que destaca a participação como processo pelo qual se poderia desencadear a construção *Educação com Participação Popular fundamentada nos princípios de democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo*.

No conjunto da política educacional daquele contexto, a forma de governar implementa um projeto educacional popular com participação da comunidade. Via-se nisso, uma das possibilidades de abrir o contexto institucional e desenvolver outras possibilidades de inclusão da população e a participação de uma educação que nega as práticas discriminatórias, revelando-se como possibilidade democrática.

A democracia apontada como princípio, meio e fim da política educacional, naquele contexto, segundo Mazzioni (2000), no sentido de ser parâmetro de gestão, participação e construção coletiva, no processo de exercício democrático. Para isso, são estabelecidos princípios claros para o rumo da política educacional do período.

Os limites a esse tipo de política participativa, com abertura para a crítica pelos sujeitos envolvidos, situa-se nas bases estruturais criadas por um estado burguês capitalista, não interessado neste tipo de prática. Os desafios para a sua efetivação estão na falta de tradição em dar continuidade a projetos que levem as

⁶⁵ Contexto Histórico, Social e Político de Chapecó: Implicações para Constituição da Educação Infantil Municipal, p. 21.

peessoas a decidirem e que põem em cheque práticas de conceber o conhecimento, a educação e as relações entre administração e comunidade escolar (aluno/criança, pais, professores e diretores), a função social das instituições e a gestões. Este princípio central, assim definido pelos documentos, foi imprimindo nesse contexto, como abertura para a realização e concretização de ações pedagógicas coletivas e criativas de relações entre a comunidade escolar.

A.2 Práticas do processo de participação

A *Prática do processo de participação (A.2)* foi uma categoria que emergiu dos documentos analisados e, de modo geral, aparece de forma distribuída nos documentos, com vinte e cinco inserções. Essa categoria, em especial, foi evidenciada no documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999). Nesse documento, os registros enfocam a construção da gestão democrática e os instrumentos de participação na escola e no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM).

A construção da gestão, com caráter democrático é expresse, através da organização de instrumentos que levam à participação da comunidade escolar e indicam formas de vivenciar esse princípio. Estão no âmbito da política geral da administração pública, através do *Orçamento Participativo* e da realização das conferências⁶⁶ pela Secretaria Municipal de Educação, na elaboração do *Projeto Político-Pedagógico* da rede, como um todo, em cada instituição, e ainda na construção do *Plano Municipal de Educação* e na construção de *propostas pedagógicas*.

No âmbito das instituições educativas, a partir desse documento, os registros indicam que:

É fundamental ressaltar que o processo de Educação Infantil com participação popular torna o(a) professor(a), o pai, a mãe sujeitos na construção de espaços públicos, autênticos, criando coletivos verdadeiros que com coerência e respeito aos outros vão se fazendo presente na vida da comunidade e fazendo sua história (p. 5).

Esse documento explicita, também, que os CEIs exercem uma função para

⁶⁶ Esses processos são representativos. As demais formas de participação desencadeadas a partir dos princípios do projeto de Educação Popular, vivenciado no município, no período de 1997 a 2004.

além do espaço restrito da unidade institucional, indo para uma dimensão política de administração e envolvimento dos sujeitos. Essa intencionalidade pode ser lida desta forma, “desenvolver um projeto de sociedade que tenha a democracia como princípio fundamental requer que os centros de Educação Infantil construam coletivamente a participação e a livre expressão dos diferentes grupos que o compõe” (p. 16).

Organizar o espaço público com relações democráticas significa permitir que cada homem, mulher, criança se sinta sujeito comprometido com o processo desenvolvido na instituição, bem como com a vida social política, econômica de sua comunidade e a possibilidade de intervenção para a superação (p. 16).

Nesta perspectiva democrática, a construção do projeto específico da Educação Infantil e os sujeitos convidados a participarem de sua construção estão representados da seguinte forma,

a construção da proposta se deu coletivamente com servidores dos Centros de Educação Infantil, pais, mães, crianças, de forma solidária fazendo renascer a utopia de um mundo mais justo, onde existe a inclusão e a satisfação das necessidades básicas dos homens e onde, aprender, ensinar conhecer se dá de corpo inteiro (p. 14).

Em relação à vivência da prática da democracia, pode-se observar que os CEIMs passaram por um processo de gestão democrática. As indicações desse envolvimento ressaltaram que nessa construção,

A democracia da Educação Infantil pública passa pelo Conselho Municipal de Educação, os Conselhos Escolares, a eleição de coordenadores e os fóruns de discussão e avaliação de pais, professores, coordenadores que mediam o processo (p. 16).

No documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998), o que chama a atenção é a ênfase num processo pedagógico, que tem a cidadania e a democracia como princípios a serem aprendidos. Neste sentido, indica,

a formação pedagógica como condição para que ela se realize; a construção coletiva de ações de relações democráticas nos mais diferentes grupos de convivência; que escola seja construída não só pelos educadores, exige a participação de todos os sujeitos envolvidos (p. 10-12).

Entende-se que a escola deve ser construída não só pelos educadores, como

se encontra registrado no documento *Revista Educação com Participação Popular* (2000, p. 7) “a participação popular está no centro da construção da política pública de educação”. E evidencia, também, que “os servidores são apontados como os principais agentes das políticas públicas” (p. 25). Neste mesmo documento, tendo em vista afirmar um compromisso político, foram registrados diferentes espaços de participação como:

O Orçamento Participativo, o Conselho Municipal de Educação com representantes de escolas e CEIs, Conselhos Escolares, Fórum dos Dirigentes eleitos, coletivos de professores, avaliação descritiva com a participação de pais, alunos, a construção participativa do Projeto Político-Pedagógico e a metodologia do tema gerador, construindo o trabalho e o currículo escolar a partir da pesquisa participante. Esses instrumentos criaram um processo intenso de participação dos segmentos da comunidade escolar na construção da Educação Popular (p. 7).

Os diferentes fóruns constituíram-se como possibilidade de abertura para debates e decisões, envolvendo os sujeitos que fazem parte da instituição escolar, direcionando e significando um processo democrático, via escolas e CEIs. Outras referências em relação à participação, também podem ser visualizadas na construção do plano municipal de educação, através de conferência que originou cento e vinte e seis teses, distribuídas em cinco temáticas, sistematizadas no Documento *Revista Educação com Participação Popular* (2000, p. 32-40) “política pública e financiamento; gestão democrática e participação popular; conhecimento, realidade e aprendizagem; organização, estrutura e funcionamento da escola; avaliação”, que definem diretrizes para a educação e são momentos representativos da forma de participar.

Nesta administração foram, também, propostas inversões de prioridades e aplicação dos recursos na área da educação, com o objetivo de proporcionar maior e melhor atendimento à Educação Infantil e demais modalidades de ensino, através de uma posição e opção por uma educação democrática e popular, delineada por princípios e anunciada pelo documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 9), “participação para pensar a prática de Educação Popular a partir de diretrizes, qualidade social, cidadania, democracia, autonomia e o trabalho coletivo”.

Ainda em relação às formas de participação na rede municipal, o nível da Educação Infantil ressalta, na sua especificidade, a necessidade de aproximação ao

mundo concreto da criança. Esse aspecto, evidenciado no documento *Revista em Discussão a Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó* (2004), destaca o papel da família e as práticas de aproximação com a instituição, para o desenvolvimento da compreensão sobre como a criança aprende e se desenvolve.

“A participação da família constrói na organização o embelezamento dos espaços públicos, constrói cidadania e sua participação contribuiu com a compreensão do desenvolvimento da criança” (p. 20).

A prática da participação da família nos CEIs em momentos como oficinas pedagógicas, dia da família no CEI, mutirões, entre outras possibilidades como a aproximação e compreensão das famílias acerca do desenvolvimento da criança e constrói novas alternativas de lazer entre os pais e filhos (p. 21).

Nestas duas unidades de registro, o destaque revela as possibilidades de a participação ser construída, também, com a família e as crianças, considerando suas representações sobre o mundo infantil, destacando “a possibilidade de aproximação e compreensão das famílias acerca do desenvolvimento da criança”. Nesse aspecto, impulsionava-se um olhar sobre a criança, a partir de seu contexto e suas conseqüências quanto às formas de agir e pensar no mundo.

No documento *Revista Educação de Jovens e Adultos* (1998) evidencia-se os processos pedagógicos como relações dialógicas, ação coletiva, em que os sujeitos são ativos e exercem papel de pesquisadores: “a participação efetiva de todos os sujeitos nessa construção é condição básica para conseguir desenvolver uma educação de qualidade” (p. 10). “[...] toda a ação coletiva deve criar oportunidade de reflexão” (p. 11).

De modo geral, nos documentos apresentados, por subcategoria, a ênfase das unidades de registro aponta o sujeito com as seguintes características: sujeito participativo, *deixa de ser agente passivo para tornar-se ativo no processo, sujeito de espaço público, aprenderá ser cidadão através da prática.* (p.11)

Os dados apontaram os instrumentos pelos quais passaram a construção do Projeto Político-Pedagógico, o princípio da democracia como instrumento que constrói a participação, o envolvimento, a construção dos sujeitos, a vivência da participação para a construção da cidadania e o processo pelo qual se efetiva a construção de um projeto de sociedade, de escola, de reflexão e das ações coletivas. A partir dessa opção política, de caráter popular e democrático,

desencadeou-se uma série de práticas voltadas à inclusão e participação da comunidade escolar com os seguintes objetivos:

Quando se busca a democratização efetiva da esfera pública, não se pode pensar em uma participação passiva e subserviente em que o processo aos bens públicos é compreendido como um favor ou dádiva de um Estado assistencialista. Ela precisa ser concebida como uma “democracia radical”, uma prática pedagógica formadora de cidadãos ativos que não se contentam com a representatividade instituída pelo modelo social elitista, mas como aquela que busca fazer da atuação participativa dos agentes sociais uma forma de transformar a realidade injusta (SILVA, 2004, p. 293).

O processo democrático, como salienta o autor, deve repensar a relação, os discursos e a prática, criando as possibilidades de participação que, segundo Paro (2008, p. 16), “[...] é a partilha do poder”. A comunidade escolar deve fazer parte na tomada de decisões e execução do processo pedagógico e administrativo, no âmbito da realidade da escola pública; deve estar no centro das discussões a necessidade de se instituir um pensar crítico sobre seu fazer.

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para ação [...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta (PARO, 2008, p. 17-18).

As práticas pedagógicas vivenciadas na rede municipal, no período estudado, tendo como referência alguns documentos que caracterizaram esse momento, a leitura nos permitiu perceber, que o movimento de reorientação curricular foi pautado por um processo participativo, a partir de discussões que permearam a necessidade de gestão democrática.

Nesse âmbito, o conceito de *participação* tem lugar central e situa-se como condição essencial para a construção da política de educação que precisa ser aprendida e vivenciada dentro desse projeto, seja na construção da democracia política, preparação para a cidadania, coletividade, tomada de decisão para participar da vida da sociedade, interação com o conhecimento, organização do processo pedagógico e na sala de aula. Esse referencial, no movimento de educação com participação popular, construído no período estudado, permeou os diferentes campos e modalidades da educação, planejamento, avaliação, organização do espaço, formação dos professores e a gestão democrática, impulsionando para outras práticas.

Analisando os documentos, percebe-se que o trabalho realizado apontava para a necessidade da construção de sujeitos partícipes. Segundo a *Revista Educação de Jovens e Adultos* (1998, p. 10), “o compromisso com o projeto requer relações dialógicas, já que a participação efetiva de todos os sujeitos, nessa construção, é condição básica para se conseguir desenvolver uma educação de qualidade”. E no documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, s/p), “a decisão democrática implica que haja um envolvimento responsável e compartilhado dos elementos que participam de um programa, na tomada de decisão”, envolvidos nos diferentes espaços democráticos e fossem desafiados a tomar decisões, emitir opiniões sentindo-se integrantes do fazer pedagógico.

Naquele movimento de reorientação curricular, a prática pedagógica era pautada no sujeito – contexto – processos, cujos espaços democráticos construídos representaram os diferentes contextos de participação, sendo os sujeitos e processos mediados pelo princípio da democracia/participação.

A intensidade com que a participação aparece nos documentos analisados leva, primeiramente, a refletir a importância para a construção da Educação com Participação Popular e posteriormente, apontam um indicativo de que essa prática anterior a esse processo não era fluente. Nesse sentido, podemos tomar como referência os contextos e propostas de orientação pedagógica constituídas neste município para creche e pré-escola, inscritas nesse trabalho, especificamente no capítulo I, no subtítulo, *Atendimento à criança pequena no município de Chapecó – SC* (p. 25), no qual o referencial teórico que embasava o processo de gestão e práticas pedagógicas podem ser visualizadas no contexto histórico das instituições, nas medidas disciplinadoras, destacadas por Pain (2003), instituídas principalmente sobre as mulheres e crianças observadas na atuação da LBA, como política de atendimento à creche e às creches domiciliares, instituídas a partir do projeto PRÓ-CRIANÇA, e nas pré-escolas, Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

Estes programas, cujos pressupostos indicam proximidades com a educação compensatória, traziam uma concepção de prática de participação pautada na substituição da ação governamental.⁶⁷

⁶⁷ Podemos visualizar no contexto das creches em Chapecó como se movimentava esta preocupação, a partir do plano de ação para as creches e na passagem desse atendimento para a Secretaria de Educação, em 1993, no capítulo I, a partir da referência Plano de Ação 91/93.

Diferentemente desse momento, a perspectiva da participação, como princípio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Popular, imprimiu importância significativa no sentido de imputar um entrelaçamento entre os sujeitos, contextos e processos, pautando e implicando uma nova forma de direcionar o trabalho na creche e na pré-escola. Assim, a Educação Infantil na caminhada da Educação Popular, tendo em sua metodologia a participação, problematizavam o sentido e o significado dos espaços institucionais e quem são os sujeitos, quais seus contextos, implicando na redefinição do ponto de partida do processo educacional, impulsionando uma releitura da realidade.

A partir da formação continuada, problematizações, discussões e teorizações a respeito da realidade e as contradições, principalmente no campo pedagógico, foram pautando os debates e as orientações pedagógicas. Nesse caminho pedagógico da proposta, os sujeitos identificados que fazem parte desse processo, são os(as) professores(as), os(as) servidores(a), coordenadores(as), os pais, as crianças e as famílias. Os instrumentos (OP, conferências, planejamento participativo, formação continuada, planejamento a partir da abordagem temática) de participação constituem as práticas democráticas, indicadas pelos documentos, de modo geral, que articulam a relação entre as ações do poder público constituído e a realidade.

Concretamente, a participação é evidenciada, no processo pedagógico, nos documentos: *Revista Educação com Participação Popular* (2000, p. 7), “a construção participativa do Projeto Político-Pedagógico e a metodologia do tema gerador, construindo o trabalho e o currículo escolar a partir da pesquisa participante. Esses instrumentos criaram um processo intenso de participação”. *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 10), “o compromisso com o projeto requer relações dialógicas, para pensar juntos ações em que a participação efetiva seja de todos os sujeitos nessa construção, como condição básica para se conseguir desenvolver uma educação de qualidade”.

A participação dos sujeitos foi se revelando efetivamente necessária no processo pedagógico. Para efetivar a aproximação entre o contexto da realidade local, das famílias, da comunidade e do mundo infantil, introduziu-se a prática da pesquisa participante na Educação Infantil como reordenamento pedagógico, como forma de desvelar a realidade. Freire (2008, p. 117) diz: “A investigação do pensar do povo não pode ser feito sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”.

Nesse sentido, enxergar e conceber a criança a partir do que a literatura escreve e a partir da sala de aula, direciona um olhar sobre quem é esse sujeito criança. Compreender o contexto sociocultural das crianças, o seu jeito, modos e costumes é uma prática que deve acontecer em contato com a sua realidade e inseri-la num contexto de participação e pesquisa.

Esse movimento de pesquisa participante, desenvolvido na Educação Infantil, imprimiu uma direção problematizadora sobre quem são esses sujeitos, como também a função do espaço, redirecionando o contexto pedagógico-institucional e as práticas pedagógicas, o planejamento e seus desdobramentos para definição do brinquedo, da brincadeira, da rotina, da avaliação, da organização de espaços circunscritos e da participação da família e da comunidade.

Os estudos e aprofundamentos referentes à pesquisa participante, no âmbito da creche e pré-escola, visando o envolvimento da comunidade, a partir das crianças, geraram debates, reuniões, organização de coletivos, estudos e retomada do olhar sobre o cotidiano e o espaço ocupado pelas crianças na instituição, materializando esse processo em atos pedagógicos, pautas para pesquisa com a criança, com a comunidade, preparação de atividades significativas, que se constituíram em momentos pedagógicos criativos.⁶⁸

No sentido da organização coletiva, em torno das questões pedagógicas do contexto social-cultural, a preparação de roteiros de pesquisas e seu desenvolvimento dava-se com todos os profissionais de cada unidade (professores, servidores, estagiários). Essa postura foi gerando um olhar problematizador em torno de questões como organização dos espaços, dentro e fora da sala de aula, na rotina, no olhar o outro (criança, comunidade, família), na preparação de programações e aulas e na autonomia dos professores ao construir o próprio material didático. As contradições do trabalho possibilitaram o replanejamento e construção de novas ações no coletivo e de forma específica ao do trabalho com a criança.

Fundamentando-se na participação, nos princípios da Educação Popular, envolvendo todos os sujeitos, a partir de *situações e relações dialógicas e reflexivas*, o processo de reorientação curricular foi construído numa dinâmica pedagógica coletiva. E, segundo Silva (2004, p. 8), “A prática educativa popular crítica é o

⁶⁸ Fazendo parte daquele processo de reorientação curricular, destaco esses atos pedagógicos como referência de produção pedagógica criativa, vivenciada naquele período.

processo coletivo que, ao ser vivenciado, reconceitua o significado efetivo de participação e formação”.

As relações *dialógicas e reflexivas*, estabeleceram movimento e dinâmicas coletivas de construção do currículo: a pesquisa sócio-antropológica, a sistematização dos dados da realidade, a construção de redes temáticas no sentido de superar as dificuldades presentes na prática (ponto de partida para a construção da prática pedagógica, o diálogo entre a criança, a família a instituição e os profissionais). A sistematização dos conhecimentos mostrados pela rede temática (construído, coletivamente, a partir da leitura da realidade) e posterior sequenciação do saber elaborado, foram dando concretude ao cotidiano e à reorganização das vivências do mundo infantil, dentro do espaço institucional, compreendendo que as crianças, por sua natureza infantil, estão em processo de desenvolvimento e aprendizagem, e também por fazer parte de contextos comunitários (local e macro), familiares e situados em tempos educacionais. Esse movimento educacional buscou orientar os professores no sentido de recriar práticas para além de colocar-se como mero espectador do desenvolvimento delas, mas participando com elas numa relação educativa, no sentido da construção de sujeitos autônomos, de vivência da cidadania.

Esse processo representou uma experiência particular de reorientação curricular para a Educação Infantil, pautada na leitura e realidade sócio-cultural da criança, considerando sua fala e as manifestações de seu conteúdo vivencial e seu contexto cultural para orientar o planejamento, da rede temática. Uma prática nesta direção apresenta desafios na dinâmica pedagógica, no sentido da participação dos sujeitos, na construção de modelos próprios e autônomos de formação permanente e para o estabelecimento de relações dialógicas, construção de uma prática de educação transformadora.

B. Currículo popular crítico na Educação Infantil

No que se refere ao currículo e sua construção na Educação Infantil, identificou-se à subcategoria: Bases do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil (B.1) que aparece em três documentos: *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la*; *Revista Educação de Jovens e Adultos* e na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999),

totalizando treze unidades de registro. A maior ênfase está no documento *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó*, em seguida no documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998).

Quadro 7. Resultado de frequência por categoria: Bases do Currículo Popular Crítico para a Educação Infantil.

	1	2	3	4	5	6	Total por subcategoria
B.1	0	3	1	9	0	0	13
Total por categ.	0	3	1	9	0	0	

Legenda:

B.1 Bases do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil.

Documentos:

1- Marco Referencial: Marco Situacional e Princípios (1997);

2- Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la (1998);

3- Revista Educação de Jovens e Adultos (1998);

4- Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó (1999);

5- Revista Educação com Participação Popular (2000);

6- Revista Em Discussão a Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó (2004).

Percorrendo uma leitura geral dos documentos, a partir do quadro 7, a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999) os registros referentes às *Bases do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil*, descrevem o conceito de currículo como: “currículo como uma prática social (p. 19)”, “como currículo vivo (s/p), reafirma a ação humana na organização de um currículo vivo” (p. 27). Nesta mesma direção o documento *Revista Educação de Jovens e Adultos* (1998, p. 22), traz indicações de um “currículo interdisciplinar pelo tema gerador, com vínculo entre o conhecimento sistematizado e a realidade local para estabelecimento de uma relação dialética”⁶⁹.

O documento *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 5) também traz indicação referente ao processo do currículo, enfocando “a formação dos professores para a construção da educação de crianças e reorganização do currículo”⁷⁰, como também a necessidade de “condições materiais e educacionais necessárias à proposta” (p. 9)⁷¹.

Nesse documento, também é indicado que para a construção do currículo, deve-se “partir da realidade das comunidades, as situações reais do cotidiano das

⁶⁹ Ver Anexo A p. 185, documento 3.

⁷⁰ Ver Anexo A p. 187, documento 4.

⁷¹ Ver Anexo A, p. 187, documento 4.

crianças” (p. 19)⁷², “da fala e das manifestações das crianças e dos adultos como instrumentos para desencadear o processo” (p. 25)⁷³.

No documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 21), traz presente a necessidade de “observar e problematizar o trabalho realizado no cotidiano”. Ainda nesse documento afirma-se:

uma intencionalidade não institucional do currículo, enfocando para a necessidade de se ter presente a história dos movimentos, não oficiais, de resistência, dentro das redes públicas, da Educação Infantil à universidade, e de experiências pontualizadas, em todo o país (p. 8).

Traz presente, também, para a construção da proposta, “ampla discussão com os professores, pais, mães, crianças, entendendo a educação da criança de 0 a 6 anos numa dimensão maior, ou seja, da educação do cidadão/cidadã, redimensionando assim os centros de Educação Infantil...” (p. 21).

Na continuidade desta análise, no que se refere ao currículo popular crítico, na educação municipal de Chapecó e suas bases para a Educação Infantil, no período estudado, podemos refletir sobre em que medida houve a mobilização dos sujeitos envolvidos nos contextos históricos, sociais e culturais.

Esse movimento é reflexo, em certa medida, da política educacional, naquele momento, quando se colocam em pauta questões educacionais como acesso, permanência, qualidade de ensino para as classes populares, relações públicas e privadas, função social da educação e financiamento, problemas da educação brasileira desde o desenvolvimento do período agrário-exportador até hoje.

Nesse sentido, a opção política feita pela gestão municipal, em estudo, representa um jeito diferente de fazer e pensar a educação, pondo em debate um movimento que toma a educação como prática social e como espaço de construção contra-hegemônica, que se constituiu na luta e disputa contrária às forças políticas do desenvolvimento nacional. Naquele período histórico, fortalecem-se práticas educativas associadas a diferentes concepções e orientações, sejam socialistas, libertárias ou comunistas, que segundo Paludo (2001, p. 86) indicaram

⁷² Ver Anexo A, p. 187, documento 4.

⁷³ Ver Anexo A, p. 187, documento 4.

uma leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sóciopolítico e a compreensão da importância do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor e um projeto de sociedade que se diferenciassse do que estava se configurando.

Emergindo das organizações populares, experiências educativas, desenvolvidas principalmente ao largo da escola pública, articulavam educadores, associações de moradores, universitários, religiosos, sindicatos e universidade, em função da Educação Popular. Essas experiências tiveram pequena relevância no âmbito da Educação Infantil, ou da educação pré-escolar, ainda que com alguma presença em espaços comunitários ligados a movimentos sociais.

Só com as conquistas recentes, impulsionadas pelas lutas sociais que geraram a construção de instrumentos políticos (Constituição/1988, ECA/1990, LDB/1996), é que a Educação Infantil ganhou maior reconhecimento e afirmação, representando uma ampliação do atendimento nos sistemas públicos.

A afirmação da criança como sujeito de direitos e com direito à Educação Infantil, confronta-se com uma dimensão modernizadora da economia na qual a inclusão social qualificada e efetiva das classes populares apresenta-se como ponto de tensão entre os discursos governamentais e as bandeiras de lutas da sociedade civil organizada, tencionando discussões e pesquisas em torno desse campo.

Para Campos (2007), no livro *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*, as discussões em torno de políticas do financiamento, da municipalização, do currículo, da formação de professores, da gestão, da participação das famílias e da comunidade, dos critérios de qualidade, da avaliação de resultados, do material didático, da organização dos sistemas, da legislação, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, entre outros, não podem mais passar ao largo da Educação Infantil e devem aí englobar, também, as creches.

Por outro lado, o próprio crescimento desta área imprime debates em torno de teorizações e orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, buscando-se diferentes ciências, na epistemologia do conhecimento e na antropologia, nos estudos sobre as relações culturais entre os sujeitos, a sociedade e a escola, na filosofia e na sociologia, nos estudos sobre o papel da escola e dos sujeitos do conhecimento, na psicologia, na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e na própria educação que revê suas teorias sobre currículos e práticas pedagógicas.

A tradição das orientações pedagógicas para a Educação Infantil, no Brasil, tomou, freqüentemente, como base, uma teoria ou uma área no seu isolamento, resultando em algumas tendências tais como definida por Kramer (1995a), que identifica, no Brasil, três tendências que permearam os discursos e concretizaram práticas educacionais: tendência romântica, tendência crítica e tendência cognitiva.

Por muito tempo, tais tendências balizaram de forma exclusiva, e por vezes simultâneas, as propostas curriculares para Educação Infantil, gerando entendimentos e práticas diversas e dispersas no interior das unidades de Educação Infantil, no que se refere à organização do planejamento, do conhecimento, e da própria formação dos profissionais.

Estudos realizados pelo MEC (1996), em vários estados do Brasil, também contribuíram para se compreender como teorias e práticas distintas têm permeado a Educação Infantil, configurando diferentes concepções de criança, infância, educação, escolarização, desenvolvimento e aprendizagem, etc.

Essa pesquisa também aponta que, em relação às concepções de desenvolvimento e aprendizagem, o construtivismo piagetiano é o mais utilizado com referência aos contextos pedagógicos. Já em relação à concepção de educação e da função das instituições, defendem-se relações democráticas, com vistas à transformação da realidade, tendo como meta a formação de cidadãos críticos, através de uma escola que cumpre seu papel na sociedade, à medida que possibilita ao indivíduo o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Em relação ao conhecimento, os resultados apresentam um predomínio na organização das orientações, em forma de disciplinas presentes no currículo do ensino fundamental. Nesse sentido, a perspectiva de Educação Infantil com funções pedagógicas, tende a se caracterizar por um modelo de antecipação: a escolarização, tendo como foco a alfabetização. Em relação às creches, a afirmação da relação entre cuidado e educação prevalece nas propostas.

Em pesquisa realizada em Santa Catarina, por Wiggers (2007), aponta-se que para a realização do trabalho cotidiano e para a construção e sistematização de documentos orientadores, tais como os Projetos Político-Pedagógicos das creches e pré-escolas, são tomados como bases àqueles indicados pelo documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil⁷⁴. As diretrizes Curriculares

⁷⁴ Em relação às discussões e polêmicas em entorno do RCNE, ver Faria e Palhares (2007).

Nacionais para a Educação Infantil (que são mandatórias) apresentam índices inferiores de utilização como subsídios. Segundo a autora, sua pesquisa aponta “que a Educação Infantil é marcada por um viés cognitivista [...] como eixo organizador do trabalho cotidiano os conteúdos das diversas áreas do conhecimento” (WIGGERS, 2007, p. 126). As críticas levantadas nessa perspectiva, segundo autora, situam-se na defesa de considerar as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias e da definição da função social da creche e pré-escola na atual sociedade brasileira.

Especificamente na cidade de Chapecó, percorrendo alguns contextos históricos, pode-se observar o viés de propostas com tendências disciplinadoras, assistencialistas e “educacionais”, para creches e pré-escolas.

Na entrevista de Marisa Vardanega (2009), é possível perceber o caminho dos ordenamentos pedagógicos e das primeiras iniciativas nas instituições de atendimento à criança de creche, no município de Chapecó, quando era dado maior enfoque aos cuidados e à alimentação, acompanhadas de atividades com brinquedos ou papel e lápis de cor.

A partir dessa entrevista, foi possível identificar o papel da creche domiciliar no município,

Ela veio também para suprir justamente a incapacidade econômica do poder público abraçar a necessidade infantil do momento, isso era um braço a mais dentro do Pró-Criança, como uma alternativa regional de ajudar as mães. No projeto elaborado para creches domiciliares, encontramos orientações pedagógicas, dirigidas para uma “linha informal”, ou seja, atividades ao ar livre, passeios, utilização de materiais da natureza e de sucatas; explorar diferentes ambientes da casa da crecheira, da comunidade, jogos agrupados e outros.

Por muito tempo essa forma de atender e compreender as crianças como proposta de política pública, na área da Educação Infantil, marca o cenário educacional de Chapecó, inserido dentro de um projeto maior proclamado segundo Rodrigues (2001, p. 22) na “Carta dos Catarinenses”⁷⁵.

No que se refere à pré-escola, as orientações para o trabalho realizado tiveram influências das diretrizes estabelecidas pelo MOBRL, que atuou nesse nível, com o objetivo de atender crianças de bairros populares atuando na ascensão

⁷⁵ Documento que reúne as propostas de Governo de Esperidião Amin e Victor Fontana, para as eleições de 1982, em Santa Catarina. Foram publicadas em torno de 20 “cartas setoriais” que apresentavam as propostas de governo por áreas (RODRIGUES, 2001).

escolar, na condição de vida melhor e na integração na comunidade. Nas salas do pré-escolar do Mobral, os trabalhos subdividiam-se em quatro áreas de conhecimento: Comunicação e Expressão, Matemática, Iniciação a Ciências e Integração Social, trabalhados por uma monitora, sem formação inicial na área. Paralelamente, previa-se, para as crianças de 3 a 4 anos, de bairro popular, um atendimento na área nutricional com distribuição de alimentos.

A pré-escola, em Chapecó, também passou a contar com proposta desenvolvida a partir de iniciativa do Estado de Santa Catarina, Programa de Educação Pré-escolar – PROEPRE (1992), que apresentava como objetivo o desenvolvimento do Pré-escolar, em torno dos aspectos cognitivos, afetivos e perceptivo-motor, pretendendo um desenvolvimento global e harmonioso da criança de 3 a 7 anos. Segundo documento oficial “O PROEPRE, destinava-se a favorecer o desenvolvimento da criança. Os objetivos, as atividades e conteúdos eram inspirados na teoria de Piaget” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1985).

Em 1990, tomou-se como referência a Proposta Curricular de Santa Catarina para formação e orientação pedagógica da rede municipal e também estadual. A organização do planejamento da rede municipal dava-se por projetos, através de passos: tema (surgido tanto de situações do dia-a-dia, como de acontecimentos ou projetos especiais e de fatos do mundo físico e social em geral) subtema; conteúdos das seguintes áreas do conhecimento: Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística e Educação Física. O tema que decorreu e orientou esse processo pedagógico foi a partir do projeto *Viajando na História do Oeste Catarinense*, conforme aponta:

A proposta é fruto de uma caminhada de estudos, troca de idéias na garantia de que os centros de Educação Infantil sejam vistos como instituição educativa. Foi construída a partir de uma postura de reflexão sistemática sobre a ação desenvolvida, de pesquisa e supervisão da equipe técnica desde o ano de 1990 [...] Nesta proposta tem-se como ponto de partida a realização concreta da criança, os conhecimentos que traz consigo e como ponto de chegada a ampliação do conhecimento e sua apropriação indissociável da prática social vivida por ela (CHAPECÓ, 1996, s/p).

Percebe-se que na caminhada da Educação Infantil, em Chapecó, as primeiras iniciativas colocadas no cenário educacional do município vinham entrelaçando políticas de atendimento às crianças de zero a seis anos, e orientações pedagógicas das instâncias: federal e estadual, situando um trabalho voltado para o cuidado e proteção à criança, com medidas disciplinadoras, estimulação das

crianças ou como direito das mães que trabalham. No que se refere ao atendimento pré-escolar, a concepção cognitivista/piagetiana permeou as propostas delineadas e orientadas pelo PROEPRE.

No processo de municipalização das creches e pré-escolas, tencionava-se a busca de referência na área educacional, envolvendo-se no debate que vinha tomando corpo na sociedade. Essa necessidade de construir identidade no campo e superação da dicotomia entre educação/assistência, pode ser lido a partir do processo de transição das creches de responsabilidade da assistência para a secretaria de educação, “passar o Programa Creches para a Secretaria de Educação, eliminando a separação que existe entre Creches e Pré-escola, é com certeza o resgate dos direitos da criança e a descaracterização da assistência à criança, como caridade social” (CHAPECÓ, 1992).

Essa perspectiva política do atendimento delineia outra identidade para a Educação Infantil no município, e traz novos avanços e também desafios. Dentre os desafios, o atendimento às demandas por vagas com profissionais habilitados, e, nas questões pedagógicas, a busca por superar as limitações entre educação e assistência. Isso pode ser observado na passagem das creches da Secretaria da Assistência Social para o âmbito da Secretaria de Educação, quando se destaca a necessidade de eliminar a separação que existe entre creches e pré-escolas, para o resgate dos direitos da criança, conforme citação acima.

Na leitura da proposta pedagógica desse período, encontramos os encaminhamentos realizados em relação à formação e planejamento, conforme documentário de 1996:

os professores de pré-escola a partir de 1995 trabalham através do projeto Viajando na História do Oeste Catarinense com projetos anexos como a preservação da natureza [...] os planejamentos são feitos em 4 pólos bimestralmente onde os professores se reúnem por proximidades para enriquecimento de idéias e sugestões, sempre acompanhado pela técnica da SEC/ DEI. Os professores da Educação Infantil / 0 a 4 anos – creches, trabalham através de temas de estudo e anexos das datas comemorativas. O planejamento é feito mensalmente [...] cada grupo no seu local de trabalho, [...] todos os anos são realizados cursos com professores de Educação Infantil, para subsidiarem a sua prática pedagógica, onde se trabalha os assuntos mais solicitados, [...] os professores são orientados mensalmente através de reuniões pedagógicas, onde é feito estudo com discussão, troca de experiências, recreação e outros. Junto com a disciplina de Educação Física atendem na LUDOTECA visando o atendimento das crianças de Educação Infantil com brincadeiras, atividades recreativas, músicas, danças, filmes infantis, trabalhos criativos (brinquedoteca) (CHAPECÓ, 1996, s/p).

A construção pedagógica delineada neste período buscou o reconhecimento das creches como instituição educativa e, a partir de uma orientação pedagógica,

Defende-se uma proposta com caráter e função político-pedagógica sobre a visão da teoria crítica embasada na tendência sócio-cultural, sob perspectiva sócio-histórico de Vygotsky e outros autores, procura abrir espaço para o potencial criador das crianças e dos adultos que com elas trabalham e, assim, favorece que adultos e crianças libertem a sua fala, a sua imaginação, o seu trabalho cotidiano (CHAPECÓ, 1996, s/p).

Como prevê a proposta, busca-se contrapor às orientações anteriores, articulando creche e pré-escola em torno de projetos que têm como elo de ligação a sistematização do conhecimento.

Kuhlmann Jr. (2007b), a partir de uma abordagem histórica, argumenta que creches e pré-escolas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais e, mesmo com todos os componentes discriminatórios, responderam, de alguma forma, às necessidades concretas dos setores populares. Diz, ainda, “que a distinção entre as diferentes instituições não ocorre entre creche e pré-escola, mas que o recorte institucional situa a sua destinação social” (2007a, p. 52). Ainda, nos dias de hoje, estes espaços (por vezes com funcionamento no mesmo espaço), carregam uma tradição marcada pela indefinição de uma proposta educativa e concepções educacionais impregnadas pela própria estrutura social desigualitária.

No processo de construção de orientações curriculares, vivenciadas nas diferentes iniciativas políticas, no contexto histórico da Educação Infantil do município, até 1996, foi se consolidando, gradativamente, estudos e fundamentações teóricas que representavam um avanço em relação ao que se denominou de assistencialismo educativo⁷⁶, porém, ainda permaneceu, na elaboração do currículo, uma forte tendência em relacionar seus objetivos a uma perspectiva de educação, numa versão escolarizada e cognitivista, como indica o projeto *Viajando na História do Oeste Catarinense*:

Nesta proposta tem-se como ponto de partida a realização concreta da criança, os conhecimentos que traz consigo e como ponto de chegada a ampliação do conhecimento e sua apropriação indissociável da prática (CHAPECÓ, 1996, s/p).

Esse encaminhamento da proposta pedagógica, nesse contexto, explicita a

⁷⁶ Sobre este termo ver Kuhlmann Jr. (2007a).

participação da criança, mas não aponta como esta aconteceria e qual o conhecimento que seria considerado. Um outro aspecto marca a orientação daquela proposta: é a formação dos professores que se dá na perspectiva das bases psicológicas, no sentido de entender como a criança aprende e se desenvolve “sobre a visão da teoria crítica, na tendência sócio-cultural, sob a teoria sócio-histórica de Vygotsky” (CHAPECÓ, 1996, s/p). Essa ênfase dada aos estudos de temas, previstos no projeto, também permeou o papel da formação dos professores, questão já abordada no capítulo I, no subtítulo *Atendimento à criança pequena no município de Chapecó – SC* (p. 25).

Nesse período, vinha-se, também, argumentando a importância de considerar, na pedagogia, o brinquedo e a brincadeira. Tal como se pode ler neste recorte:

se as crianças brincam e se as brincadeiras e os jogos são espaços privilegiados para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, os professores de Educação Infantil podem elaborar propostas de trabalho que incorporem as atividades lúdicas (CHAPECÓ, 1996, s/p).

De acordo com a perspectiva teórica assumida, o brincar coloca-se como uma condição de vida da criança, que não se separa do conhecimento e dos processos de aprendizagem da criança e que devem integrar os planejamentos e as propostas pedagógicas, sem que representem momentos separado do processo pedagógico.

Percebe-se, a partir do estudo dos contextos, que as diferentes proposta para a Educação Infantil, no município, também utilizaram como referência teórica uma ênfase na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Isso tenciona a produção de propostas com um cunho muito mais acentuado nos processos individuais, sobrepondo-se ao campo sociológico e outras ciências, para a elaboração de propostas para a infância.

Durante a Administração Popular do Município de Chapecó (1997-2004), ao se desencadear a construção da “nova prática” educacional, a implementação da Proposta Curricular, delineada pela Secretaria de Educação, permitiu vivenciar, através de processos pedagógicos de formação permanente dos professores, alternativas pedagógicas às tradicionais, a partir de perspectivas políticas e sociais delineadas naquele período, previstas no PPP e sustentadas em princípios de Educação Popular.

Nesse processo, o Departamento de Educação Infantil da SMED, a partir de

vivências concretas, e de forma coletiva, envolvendo outros sujeitos construtores da política, buscou, na prática, identificar caminhos e possibilidades para retomar a construção de um saber fazer pedagógico, participante e coletivo, a partir da realidade social das crianças.

A análise dos documentos, já situados neste trabalho, procurou explicitar em que medida esse movimento perpassou a Educação Infantil e em especial seu currículo.

A partir do documento: *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998), indicam-se referências políticas da proposta,

torna-se fundamental para a construção de uma outra prática pedagógica ter presente a história dos movimentos não oficiais de reorientação curricular dos movimentos de resistência dentro das redes públicas, da Educação Infantil à universidade e de experiências pontualizadas, em todo o país (p. 8).

o desafio maior era construir uma proposta que não poderia partir de alguns especialistas mas da ampla discussão com os professores, pais, mães, crianças. Entendendo a educação da criança de 0 a 6 anos numa dimensão maior, ou seja, da educação do cidadão/cidadã, redimensionando assim os centros de Educação Infantil... (p. 21).

Buscar uma identidade educacional diferente dos moldes tradicionais, estava dentro dos propósitos anunciados, conforme indica esta primeira unidade de registro, que aponta para um *movimento educacional de resistência*. Como forma de explicitar a compreensão em relação ao que isso, naquele período, significava em termos de uma nova leitura do documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 8), que permitiu identificar a seguinte indicação:

O que se busca, de fato, é a superação da concepção autoritária, individualista e classificatória de um modelo de escola que apesar de universalizar o ensino, não se preocupa com o que se faz no dia-a-dia com os alunos.

A segunda unidade de registro explicita, ainda, a necessidade de construir uma proposta com “ampla discussão com os professores, pais, mães crianças; [...] e a educação de crianças de 0 a 6 anos deve ser entendida numa dimensão da educação do cidadão” (p. 21). Essa relação explicitada neste período denominado: Educação com Participação Popular resultava de um amplo debate, no período, em âmbito municipal, desencadeado pelo FOMDEP e sistematizado pelo diagnóstico da

realidade educacional do município, realizado pela Secretaria de Educação, para a construção do PPP.

Em relação à construção de uma proposta pedagógica, buscava-se tal como está representado nos documentos Proposta Pedagógica da Educação Infantil (1999, p. 19), “não encaramos o currículo como um produto, mas como uma prática social de professores, agentes educativos, servidores, pessoas da comunidade e crianças que são participantes nesta construção”.

“Um currículo vivo, impregnado da ação humana precisa concretizar situações de diálogo com as crianças, pais, mães, educadores/as, para avaliar o processo de formação, de organização e de mudanças” (p. 23).

“[...] reafirmando a ação humana na organização de um currículo vivo, dinâmico, com finalidades definidas e planejadas para a construção de espaços e tempos de produção e de conhecimentos significativos” (p. 27).

Esta proposta traz no seu movimento, *o currículo como uma prática social, um currículo vivo, reafirmando a ação humana de um currículo vivo*. Essas expressões evidenciam a força e a importância que se dava à participação dos sujeitos (agentes educativos, servidores, pessoas da comunidade, crianças), indicando também um currículo que articulasse a produção de conhecimentos significativos. A ideia de *currículo vivo* é usada como uma forma de expressar a participação e a possibilidade da ação criativa dos sujeitos, de autonomia pedagógica e de produção material para a prática.

O currículo popular crítico, na visão de Silva (2004), pressupõe uma concepção de sujeito e de mundo e um contexto de validade para o conhecimento ministrado através de um processo metodológico de organização da prática educacional. Para isso, destaca três eixos organizadores ou diretrizes fundamentais que orientam o fazer curricular crítico na dimensão do processo ensino-aprendizagem, numa abordagem epistemológica e sociocultural: pressupostos educacionais ético-críticos como critério para a seleção dos objetos de estudo; a negatividade como exigência político-epistemológico para avaliar a pertinência sociocultural e científica do conhecimento construído, a exigência intrínseca ao processo gnosiológico na tensão entre construção do conhecimento identitário; a dialogicidade como procedimento metodológico.

O documento *Revista de Educação de Jovens e Adultos* (1998) referencia o processo de desenvolvimento da dinâmica pedagógica.

Organização curricular interdisciplinar da escola, pelo tema gerador, propicia um vínculo significativo entre o conhecimento significativo sistematizado e a realidade local. Esse trabalho consegue relacionar a realidade local, microestrutura, ao contexto mais amplo, macroestrutura, estabelecendo uma relação dialética entre os conhecimentos com um limite explicativo, e os conhecimentos já sistematizados (p. 22).

Na prática pedagógica organizada a partir do tema gerador, o conhecimento significativo da realidade local, os níveis micro e macro sociais, a dialética entre os conhecimentos e seus limites explicativos, indicaram, naquele período, parâmetros epistemológicos para um projeto pedagógico, com base interdisciplinar. Essa concepção de interdisciplinaridade também privilegiou as relações sociais entre todos os envolvidos nesse movimento, o diálogo entre os professores e seus diferentes saberes, a organização coletiva dos professores prevista na política de formação continuada. Apostou-se na autonomia, na socialização do conhecimento e na capacidade de os educadores construir o seu próprio material didático.

Essas características do trabalho pedagógico interdisciplinar, acima descritas, podem ser lidas também, no documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 21):

A intencionalidade da proposta levou professores, coordenadores, secretaria de educação e cultura à discussão do cotidiano da Educação Infantil, revendo os tempos, espaços e conhecimento, “concebido” às crianças pequenas nos CEIs.

O contexto impulsionou a retomada de discussões em relação à Educação Infantil, revendo os tempos, espaço e o conhecimento previsto para crianças pequenas, como indica o texto acima. Essa intencionalidade é fruto de problematizações das concepções referentes ao percurso pelo qual têm passado as instituições, no viés das diferentes propostas pedagógicas, tais como o PROEPRE e o Projeto Viajando no Oeste de Santa Catarina, incluindo neste último as creches.

Indaga-se, a partir daí: se a Educação Infantil é um espaço coletivo que reúne as crianças, como elas devem ser organizadas e na lógica de quem? Nesta direção, o debate em torno da posição por uma Educação Popular indica, segundo o documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 21), “O propósito de construir uma sociedade solidária baseada nos princípios da democracia, autonomia, cidadania e do trabalho coletivo, resignificou o caráter da Educação Infantil e os espaços para o trabalho com a criança”.

Esse contexto levou muitos professores a construir outras práticas, baixar os brinquedos das prateleiras, abrir as caixas e construir com as crianças brincadeiras, e definir intencionalidades coletivas, reorganizando uma outra lógica da sala de aula, do parque, da rotina, construindo ações coletivas como a organização de *buffet*⁷⁷, em parceria com servidores do local.

No processo de formação continuada foram se abrindo discussões sobre a política da Educação Infantil, da gestão, do currículo e do financiamento. Questões estas que foram tomando corpo nos debates com os professores e também direcionando o curso do currículo:

A formação continuada dos professores [...] permitiu reflexão da prática de sala de aula. A formação compreendida como processo, possibilitando as intervenções dos(as) professores(as) na construção da educação de crianças de forma dialética, reorganizando o currículo da Educação Infantil (CHAPECÓ, 1999, p. 5).

A formação nesse documento, é indicada como um *processo* que passa a discutir e elaborar planejamentos próximos da realidade de cada CEIM, implicando em fazer opção por uma gestão democrática, tendo como eixo a participação, em que o conhecimento partisse das necessidades dos alunos, crianças, adultos, consolidando um currículo que contemplasse as múltiplas dimensões do conhecimento, debatido e construído de forma coletiva.

Para Sacristán (2000), entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção a práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento e que lhe dão forma, modelando-o em sucessivos passos de transformação. “Daí que a única teoria que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidencia as realidades que o condicionam” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Em relação a um referencial crítico e sua concretização, o documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 9) indica, em seus registros, uma construção do currículo popular crítico para a Educação Infantil: “as condições materiais das instituições educacionais deverão ser adequadas à proposta curricular...”; “o Projeto Político-pedagógico propõe uma construção curricular, a partir da realidade das comunidades...” (p. 19); “[...] as

⁷⁷ A organização do *buffet* nos CEIs foi uma construção pensada durante processo de formação continuada com os professores e servidores (merendeiras, serventes) compreendido no período como um processo pedagógico.

situações reais do cotidiano das crianças e da comunidade, são matérias-primas para o planejamento, a ação e a avaliação do processo” (p. 19); “[...] As fala e as manifestações das crianças e dos adultos são os instrumentos essenciais para desencadear o processo de construção do currículo” (p. 25).

Esta proposta traz, no seu movimento, o currículo construído, a partir da relação entre diferentes saberes e a realidade, a busca da participação da comunidade escolar, a valorização do professor como construtor da sua prática e participante ativo do processo de construção curricular.

Esse processo de orientação curricular exigiu desdobramentos em momentos mais específicos, e nesta discussão observa-se que situações de diálogo com as crianças, pais, mães, educadores, o registro da fala e as manifestações, a realidade das comunidades, as situações reais do cotidiano das crianças, são apontadas como base nesse movimento de reorganização curricular.

A organização desse movimento começa na busca “visão de mundo” dos envolvidos, a partir da realidade e isso implica em fazer pesquisa, “sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no andamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas” (FREIRE, 2008, p. 116). Todo o conjunto de informações obtido durante a pesquisa passa então a ser trabalhado, discutido e analisado pelos professores, num processo de sistematização em busca de situações significativas, problemas e necessidades, indicando-se os possíveis temas geradores, que serão tomados como diálogo na continuidade da pesquisa.

Os temas geradores obtidos, através do processo dialógico, segundo Freire (2008, p. 133-134):

devem ser classificados num quadro geral de ciências, na futura elaboração do programa [...] os temas que forem captados dentro de uma totalidade jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade, serem “tratados”, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos.

O tratamento interdisciplinar dado ao tema, busca uma organização da aprendizagem que garanta o olhar de diferentes áreas do conhecimento. A prática pedagógica procura ser um movimento dinâmico e questionador de construção curricular, em que ocorre pesquisa, seleção e problematização de falas, manifestações, sistematização de redes de análise e negociação coletiva e criativa.

Esse processo educativo, inserido numa Educação Popular, ia-se constituindo como singular e único, o que exigia, por parte dos educadores populares, um exercício permanente de criatividade na elaboração das propostas educativas. Pontual (2003) afirma:

Penso que a comunidade é a primeira marca da concepção da Educação Popular na escola aberta, uma segunda característica da Educação Popular na Escola Formal é aquela que cria mecanismos de gestão democrática da escola, caminhando na contramão da tradição profundamente elitista e autoritária que marcou historicamente a concepção de práticas de gestão do sistema educacional e da escola em particular. A terceira característica é a luta incansável por uma boa qualidade de ensino: a) aquela que respeita o saber dos educandos, se busca construir um novo conhecimento de maneira coletiva e que sirva para transformar a realidade; b) é a que não separa formação científica ética e clareza política, necessária para a transformação tanto de educadores quanto dos educandos. Nessa terceira característica “a Educação Popular” está voltada à constituição de uma autonomia individual e coletiva, que vai na contramão do estímulo ao individualismo com práticas de mero adestramento.

Essa concepção, voltada à Educação Popular, associa prática e teoria à construção do conhecimento, num processo crítico para entender a realidade. Relendo os documentos, pode-se observar que esse movimento curricular imprime uma metodologia. A organização da gestão democrática abriu canal para a participação nas questões pedagógicas e na organização e seleção dos conteúdos pertinentes aos diferentes níveis de ensino, impulsionando o direcionamento de práticas pedagógicas orientadas pela pesquisa da realidade social dos alunos/crianças, através dos fundamentos da pesquisa participante⁷⁸.

Na elaboração da pesquisa, envolveram-se a comunidade e crianças de berçário à pré-escola, professores, pais e comunidade no âmbito da Educação Infantil, exigindo por parte dos professores, coordenadores de CEIs e departamento de Educação Infantil, estudos e elaboração de roteiros, considerando que as observações das crianças na unidade de Educação Infantil, os registros e os desdobramentos de atividades pertinentes ao mundo infantil, desvelassem a realidade vivida pelas crianças, suas famílias e comunidade.

A necessidade de um trabalho coletivo impulsionado pelo processo de organização, sistematização e análise da realidade, na organização, produção e negociação coletiva de redes temáticas, nos temas geradores e seleção, recortes do

⁷⁸ Localizados nesse período (1997-2004) como fundamentação teórica, textos sobre pesquisa p. 68-69, neste trabalho no texto Educação Popular em Chapecó: caminhos e perspectivas.

conhecimento necessários àquela realidade, exigiu um reordenamento do perfil da formação, implicando na decisão política de construir um processo de formação continuada, para toda a rede municipal de ensino.

Na Educação Infantil, esse movimento pode ser lido no documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 5), onde explica esse encaminhamento da seguinte forma, “a formação compreendida como um processo, possibilita as intervenções dos(as) professores(as) na construção da educação de crianças de forma dialética reorganizando o currículo da Educação Infantil”.

Na perspectiva dialética teórico-prática, a orientação curricular para Sacristán (2000, p. 47) “é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo que, num contexto democrático, deve desembocar em propostas de maior autonomia” e supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribuiu à educação. Para o autor, também uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como resultado das diversas operações e não só nos aspectos materiais; significa, também, que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento.

Esse movimento para organização do currículo como referência ao trabalho pedagógico situa-se no capítulo I, no subtítulo *A Educação Popular em Chapecó: caminhos e perspectivas* (p. 58-69), que indica a elaboração do Projeto Político-Pedagógico orientado por diagnósticos da realidade das escolas e CEIs.

A investigação temática passou a fazer parte da organização do currículo e a estabelecer a intenção pedagógica, os procedimentos de levantamento da realidade local – através da pesquisa sócio-antropológica, buscando assim, para cada especificidade, encontrar no campo de estudos da realidade, o ponto de partida para a organização pedagógica, entrelaçando os saberes e recriando práticas institucionais.

A realidade pesquisada é a possibilidade de diálogo com os diferentes sujeitos, como uma das possibilidades de participação da construção do currículo, inaugurando, segundo Freire (2008, p. 101), “o diálogo da educação como prática da liberdade [...] o conjunto de seus temas geradores”.

A sistematização dos dados, em forma de rede temática, a partir da realidade, com elaboração de programas construídos coletivamente pelas equipes especificamente na Educação Infantil, por seus professores, direcionou os caminhos para que cada especificidade trabalhasse na organização do planejamento,

identificando conceitos a ser trabalhados e possíveis mudanças no cotidiano das crianças, nas instituições, no processo ensino-aprendizagem.

Os planejamentos realizados nos CEIs mantinham, na estrutura de organização coletiva, a busca de compreender e encaminhar, com criatividade, o processo pedagógico com as crianças. Os três momentos pedagógicos já descritos neste trabalho, são: Estudo da realidade; Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento, inaugurou uma dinâmica dialógica de sala de aula que necessitou a busca de aprofundamentos sobre como a criança aprende, a construção de canais de comunicação para o mundo infantil resgatando o que é de sua natureza, na área da expressão, na literatura, na brincadeira, na organização dos espaços dentro e fora da sala, na música, na reorganização de oficinas e construção de objetos que contribuíssem na relação entre os professores e as crianças, no processo da aprendizagem.

Esse processo demarca um diferencial ao que se vinha construindo em relação ao planejamento, situado numa concepção dialógica e imprime a necessidade de um trabalho que não termina quando se encontram os conteúdos a serem trabalhados, mas uma situação em que é estabelecida uma relação entre conhecimento e realidade e faz da criança um sujeito histórico.

Segundo Damke (1995), desencadear atividades intelectuais do sujeito e desafiar níveis mais profundos e amplos do que constituiu sua natureza, a fim de impulsioná-lo a respostas e construções necessárias às questões que se colocam, é uma das funções do diálogo. Por isso, é necessário construir com o sujeito essa possibilidade, com práticas criativas, de respeito ao ser humano, ainda que esteja num processo de transformação de sua natureza biológica, social e histórica.

O movimento da organização curricular, nas diferentes modalidades de ensino, repercutiu numa retomada das condições materiais e estruturais. Na dinâmica geral deste processo, pode-se extrair que as bases teóricas do currículo popular crítico, transcrito e vivenciado pela rede municipal de educação de Chapecó, especificamente na Educação Infantil, estão situadas no campo sociológico desse fazer, imprimindo um novo olhar para a área, no campo educacional.

Situado no campo democrático, o currículo popular crítico recoloca no centro das discussões pedagógicas a participação como princípio para a organização curricular da educação, identificando como sujeitos crianças, adultos, professores, comunidade e pais nesse processo. O diálogo e a metodologia dialética do

conhecimento e a organização do planejamento a partir da realidade, dão origem a uma educação transformadora que tem como pressuposto básico nessa construção, o coletivo na produção de uma outra cultura de trabalho pedagógico, nos espaços também ocupado pelas crianças de creche e pré-escola.

Os avanços que se percebem nos processos pedagógico-curriculares da Educação Infantil, situam-se no reconhecimento da função educativa para essa modalidade de trabalho que agrupa a infância em espaços institucionais. Na trajetória do município de Chapecó pode ser localizado como base, o currículo popular crítico para a Educação Infantil, à medida que a opção por uma política de governar toma como princípio a gestão democrática e como eixo orientador a participação dos sujeitos na construção do currículo, em que partir da realidade sócio-cultural, não passe a ser só observação e contemplação passiva do sujeito criança.

A participação da criança no campo do currículo resignificou o sentido do mundo infantil, do contexto social em que vive, implicando na criação, por parte dos professores, em uma metodologia de pesquisa, que sistematize o “caldo cultural”, a interação da criança e seus significados sobre esse contexto. Isso ainda precisa ser aprofundado e reelaborado, para uma aproximação maior dessa construção comprometida com uma perspectiva sociológica para o mundo infantil.

Os desafios colocados em relação a essa prática de currículo popular crítico, para a Educação Infantil, pode ser localizado na produção de um trabalho coletivo e interdisciplinar, no contexto desta área, como também a inclusão das crianças e suas famílias nesse processo.

Implica compreender que currículo, a partir da realidade, deva ser entendido num contexto de relações materiais, sociais e culturais da vida das crianças, como sujeitos históricos e concretos e com endereço. As possibilidades reais de construir um currículo popular crítico para a Educação Infantil, confrontam-se com os limites estruturais da educação, hoje, no sentido político, social, cultural, econômico e mesmo epistemológico.

C. Educação Infantil: as crianças e a infância

O quadro de análise foi dividido em quatro subcategorias: *C.1 Criança/infância*; *C.2 Desenvolvimento/aprendizagem*; *C.3 Diretrizes pedagógicas*;

C.4 Processos pedagógicos, para possibilitar a aproximação no que se refere à Educação Infantil. A subcategoria *criança/infância* consta de dois documentos e os dados apontam para a caracterização de criança/infância, dentro de um projeto particular de educação denominada Educação Popular, expressando e projetando uma perspectiva de sujeito como: *uma criança cidadã, sujeito ativo e participante da construção de sua história [...] enfim crianças ativas, autônomas, pensantes, que se organizassem nos valores da sensibilidade e do amor*. Também situa a criança como *sujeito sócio-histórico, no dia-a-dia, no contexto histórico, social e econômico, sujeito em pleno desenvolvimento*.

A análise geral de ocorrência *desenvolvimento/aprendizagem*, enfoca a necessidade de compreender como a criança aprende, como o adulto percebe suas capacidades, o papel da interação, a mediação ensino-aprendizagem, o papel da linguagem do brinquedo e da brincadeira.

Em relação à subcategoria *diretrizes pedagógicas*, no projeto de Educação Popular se define a Educação Infantil a partir da construção e vivência de princípios soma *democracia, autonomia, cidadania e do trabalho coletivo*. Indica, também, nesse projeto particular, as habilidades necessárias à organização e conscientização das comunidades: *autonomia intelectual, consciência histórica, sensibilidade social, solidariedade de classe, liderança, ação coletiva e senso crítico*. Situa ainda, o caráter dos Centros de Educação Infantil como *espaço de vivência da cidadania e da infância*.

Nos *processos e procedimentos pedagógicos* situa-se a Educação Popular como matéria prima para organizar os Centros de Educação Infantil a partir da lógica do mundo infantil, e indica a construção interdisciplinar pelo tema gerador.

Quadro 8. Resultado da frequência de ocorrência na categoria: Educação Infantil por subcategorias por documentos.

	1	2	3	4	5	6	Total por subcategoria
C.1	0	1	0	4	0	0	5
C.2	0	2	0	15	0	0	17
C.3	0	1	1	4	0	2	8
C.4	0	7	3	15	0	9	34
Total por categ.	0	11	4	38	0	11	

Legenda:

C.1 Criança/infância;

C.2 Desenvolvimento/aprendizagem;

C.3 Diretrizes pedagógicas;

C.4 Processos pedagógicos.

Documentos:

1- Marco Referencial: Marco Situacional e Princípios (1997);

2- Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la (1998);

3- Revista Educação de Jovens e Adultos (1998);

4- Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó (1999);

5- Revista Educação com Participação Popular (2000);

6- Revista Em Discussão a Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó (2004).

Em relação a essa modalidade de educação⁷⁹, a conjuntura educacional local identificou um atendimento, desde os jardins de infância às pré-escolas, mais voltada à preparação para a primeira série, e um atendimento diferenciado do restante da população infantil da sociedade chapecoense, realizado por instituições de caráter particular.

No Brasil, a anterior vinculação com a assistência social, especialmente nas creches, sofre mudanças e é revista a função social das instituições de Educação Infantil, pondo-se em foco temas como a relação entre educar e cuidar, gerando tensões na forma de pensar diretrizes para o espaço que recebe criança de 0 a 6 anos, tendo implicações tanto no âmbito acadêmico e da pesquisa, como nos discursos e políticas.

O fio dessa história, localizado por Kuhlmann Jr. (2007a, p. 55), revela que a vinculação de creches e pré-escolas ao sistema educacional

⁷⁹ Ver capítulo 1, no subtítulo Atendimento à criança pequena no município de Chapecó – SC (p. 26-37).

representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para pobres, segregado do ensino regular com todo o peso dos preconceitos relacionado a isso [...] Essa intenção atendeu à demanda dos pesquisadores da Educação Infantil, que argumentavam ser necessário retirar da instituição creches o estigma de destinação exclusiva aos pobres, assim como delimitar aspectos relativos à Educação Infantil.

Em Chapecó, as creches sob a coordenação da Secretaria de Educação, buscam diferenciar-se da assistência, como é possível identificar no *Documentário História da Educação Infantil* (CHAPECÓ, 1996, s/p):

Para as crianças de menos idade, nos Centros de Educação Infantil (creches), objetiva-se, também, prestar cuidados físicos (saúde, alimentação...) criando condições qualitativas para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional, na sua totalidade, proporcionando um ambiente rico em estímulos e experiências criativas e críticas, onde as relações sociais se estabelecem na construção do conhecimento frente às vigências sócio-culturais da criança.

Já no Projeto *Viajando no Oeste de Santa Catarina*, construído para trabalhar com a pré-escola e creches, visava aos estudos e aprofundamentos em relação ao pedagógico. As propostas para creches desenvolveram-se a partir de temas de estudo e datas comemorativas, que tinham como objetivo efetivar um espaço de Educação Infantil voltado para o desenvolvimento da criança e para a ampliação de seus conhecimentos, e como uma alternativa de organização da Educação Infantil.

Para Kuhlmann Jr. (2007a, p. 60),

a caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para formulação das propostas pedagógicas [...] a expressão tem por objetivo trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

Partindo da idéia do autor acima, e tomando como base o período em estudo, identifica-se a construção de uma pedagogia denominada *Educação com Participação Popular*. Como forma de melhor caracterizá-la e compreender o seu caráter popular, suas diretrizes, pressupostos e desdobramentos para a prática pedagógica, elegeu-se quatro categorias: criança/infância, desenvolvimento/aprendizagem, diretrizes pedagógicas e processos e procedimentos pedagógicos para a Educação Infantil.

A organização de categorias foi fundamental porque permitiu a aproximação da realidade, do contexto em estudo. Dessa forma, sua construção implica na

orientação para a investigação e compreensão teórica em sua especificidade histórica e diferenciações internas. Segundo Minayo (2007, p. 178): “Dentro do pensamento dialético, assim como os conceitos e as noções, as *categorias* não são entidades, mas construções históricas que atravessam o desenvolvimento do conhecimento e da prática social”.

A partir das categorias, foi possível identificar o fio político que direcionou a educação no município de Chapecó, e a especificidade da Educação Infantil. O documento *Revista Educação de Jovens e Adultos* (1998, p. 21), traz presente essa opção, da seguinte forma:

A Educação Infantil tem como princípio fundamental a Educação Popular, que traz para a construção do conhecimento o caráter político da prática pedagógica, que visa levar a classe trabalhadora à sua libertação [...] busca-se no tema gerador situações que norteiam o trabalho de sala de aula.

Ao se referir ao *caráter político da prática pedagógica*, situa esse direcionamento numa outra ordem de acompanhamento das relações pedagógicas e de produção do conhecimento, indicando nessa unidade de registro o *tema gerador*, como intenção de *levar a classe trabalhadora à sua libertação*. A idéia de libertação está indicando sujeitos criadores, capazes de ressignificar o processo de produção material da existência. A Pedagogia Libertadora apontada nesse documento (como também em outros), a partir do pensamento de Freire (2008, p. 71) “É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação”. Em uma releitura de Damke (1995, p. 61) “descobrir como o conhecimento surge da prática e em que condições ele pode ser libertador”.

Sendo assim, no documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998), é possível localizar a afirmação da concepção de educação que se defendia naquele período. “O propósito de construir uma sociedade solidária baseada nos princípios da democracia, da autonomia, da cidadania, do trabalho coletivo resignificou o caráter da Educação Infantil e os espaços para o trabalho com a criança” (p. 21).

Nestes princípios, a referência para a Educação Infantil aparece, também, em outro documento, a *Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal de*

Chapecó (1999, p. 14): “Educação Infantil, numa perspectiva de Educação Popular, define as diretrizes que orientam esse processo que são cidadania, democracia, trabalho coletivo e autonomia”. A partir dessas diretrizes, indica-se nesse documento, a função social destes espaços:

- O Centro de Educação Infantil deve atender aos interesses das classes populares (p. 15);
- O Centro de Educação Infantil deve se caracterizar como um espaço da vivência da cidadania da infância, possibilitando acesso à todas as crianças a educação oferecida neste espaço (p.15);
- As ações cotidianas do educador com as crianças e a reconstrução de experiências pedagógicas é que dá sentido a pedagogia libertadora proposta pela secretaria de educação [...] é através do diálogo que constrói, junto com ela, partindo de sua visão de mundo e das contradições aí representadas, uma consciência de percepção do mundo que a cerca e das possibilidades de reorganização de valores, posturas, relações (p. 17);
- Organizar o espaço público com relações democráticas significa permitir que cada homem, mulher e criança sintam-se sujeito comprometido com o processo desenvolvido na instituição, bem como a vida social, e política, econômica de sua comunidade e possibilidade de intervenção para a superação (p. 16);
- Os Centros de Educação Infantil devem possibilitar que a criança esteja em um espaço de vivência da cidadania, da solidariedade, do respeito aos outros, da reconstrução de valores, da organização da vida e do entendimento da lógica do mundo adulto, um espaço para apreender a força da luta dos homens e das mulheres e da totalidade do sujeito, enquanto indivíduo em sua relação com o mundo e com os outros (p. 18);
- Os Centros de Educação Infantil Municipais, dentro de uma proposta de Educação Popular, defendem qualidade para todas as crianças, sem distinção [...] enquanto instituições de ensino desempenham um papel essencial na construção dos conceitos científicos e no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos (p. 19).

No documento *Revista em Discussão a Educação Infantil Pública Municipal* (2004), a organização do espaço é assim indicado:

A construção de CEIs que respeitem os olhares de crianças de 4 meses a 6 anos, precisam ser pensados para que represente suas vidas cotidianas, inclusive a rotina. A criança vive em diferentes tempos em casa, tempo de brincar, de dormir, de comer, de sair. Ela tem esses tempos organizados pela cultura familiar que também é social (p. 11).

“Pensar um espaço de trabalho para essas crianças, é pensar em espaços diferenciados, que respeitem as crianças como crianças” (p. 11).

Os CEIs são espaços que possibilitam a vivência ampliada, nos quais o educador planeja e desenvolve suas ações, pensam os espaços, as relações, as atividades. [...] o trabalho do educador é provocar as crianças para que elas reorganizem as situações e encontrem soluções coletivas para os problemas (p.13).

No documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 22), a organização do espaço aparece da seguinte forma:

Sob a ótica de entender a criança como ser social que se desenvolve entre outros seres humanos, as reflexões a respeito do espaço organizado para a criança pequena [...] era necessário que fosse desafiador e um instrumento de organização do conhecimento da criança, e que o professor fosse o mediador nessa relação, estabelecendo um nível de intencionalidade na arrumação do mesmo.

Nessa proposta, a organização da Educação Infantil situa-se em dois referenciais pedagógicos: tempo e espaço. Em relação ao tempo coloca a organização da instituição como mediadora e construtora de valores, de um projeto pedagógico que afirma a classe trabalhadora em sua concretude real e que deseja sua libertação. Essa caracterização imprime a direção política e pedagógica, naquele contexto, endereçando o atendimento de uma educação num processo de construção de sujeitos que ocorre nos diferentes espaços sociais da comunidade, na família, na escola, no mundo. Entrelaçados esses dois referenciais, observa-se a construção do tempo de ser criança, vivenciando a infância em espaço que, por direito, deva promover situações pedagógicas para a vivência da cidadania, com relações democráticas e vivenciar o respeito de crianças como crianças, enquanto seres sociais.

A indicação nessa proposta, em relação ao espaço, faz parte do planejamento que exerce o papel de mediador entre o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento, entrelaçando os tempos e espaços da vida da criança nas instituições, em torno de relações sociais e pedagógicas.

A Educação Infantil, numa perspectiva de Educação Popular, está indicada no documento *Proposta pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 19) no qual:

[...] os Centros de Educação Infantil Municipais, dentro de uma proposta de Educação Popular, defendem qualidade para todas as crianças, sem distinção [...], enquanto instituições de ensino e desempenham um papel essencial na construção dos conceitos científicos e no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

Segundo Brandão (2002, p. 175), a Educação Popular,

se volta aos seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais cujo direito à participação dos processos de decisões sobre suas vidas, sobre seus destinos e, mais ainda, sobre os da sociedade onde vivem e da cultura de que são parte e partilha, vão muito além do âmbito da escola. Ela assume como tarefa a sua formação integral, crítica e criativa do todo da pessoa de seus educandos.

A proposta educacional delineada nesse período desenvolveu-se pautada em princípios construídos durante o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal, já referenciados neste trabalho. Segundo Brandão (2002, p. 168-169), o que caracteriza a Educação Popular não é somente ela ser aqui e aí, algo novo, emergente, é antes o esforço em recuperar, como novidade, a tradição pedagógica de um trabalho fundado pelo menos em quatro pontos:

- a) que o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado, justo, humano;
- b) a mudança contínua é um direito, um dever de todos que se reconhecem convocados a participar de uma vocação de vida viável;
- c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante. Significa algo mais do que preparar para viver no limite da vida;
- d) aos excluídos o direito à educação de qualidade, um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais.

Apontadas essas diretrizes para a construção da Educação Infantil, denominada popular, encontram-se registrados, em dois documentos, as perspectivas levantadas quanto à criança e infância, naquele período. Na *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 22), lê-se:

Nos encontros com professores(as) objetivou-se identificar a criança construída na sociedade contemporânea e a criança que queríamos construir dentro da proposta de Educação Popular, uma criança cidadã, sujeito ativo e participante da construção de sua história e do destino de seu país, que lutasse por seus direitos à moradia, alimentação, saúde, educação, emprego e lazer, a um grupo que acolhesse, organizasse e respeitasse, crianças que pudessem expressar seus interesses, seus desejos e sonhos e que interferissem nas decisões que lhes dissessem respeito, enfim, crianças ativas, autônomas, pensantes que se reorganizassem nos valores da solidariedade, da sensibilidade e do amor ao outro.

No documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999), a criança é compreendida:

Compreender a criança como sujeito sócio-histórico, significa, antes e, sobretudo, realizar a leitura das relações sociais nas quais se inserem e se constituem os seres humanos. Significa ainda desmistificar essas relações, vê-las naquilo que a humanidade realizou ao longo da história, mas também naquilo que acomete, cada dia, no cotidiano que faz a história, significa ver as contradições, a luta de classe, o jogo ideológico e a produção de valores e comportamentos atravessados pela trama de relações que compõe a sociedade humana (p. 13).

Para compreender a concepção da infância, na perspectiva de Educação Popular, é necessário ressaltar o compromisso da secretaria da educação com as classes populares e diante disso a exclusão sofrida pela infância desta fatia da sociedade [...] É para ela, explorada, discriminada, desapropriada e violentada que construímos uma educação que reflete essa realidade e usa-a como ponto de partida para uma postura de denúncia a essa prática com a infância (p. 17).

A infância, na perspectiva de Educação Popular, é entendida num contexto histórico, político, social, econômico onde a criança é um sujeito de direito e em pleno desenvolvimento desde o nascimento, que não aguarda nenhuma etapa, idade ou período. Uma criança presente, e que tem consciência de seu passado, conhece seus opressores e constroem seus heróis e que transforma suas ações cotidianas nas relações sociais estabelecidas com os outros (p. 17).

As diferentes formas de identificar e conceber a criança estão nas páginas da história de homens e mulheres que vendo-a como adulto e, miniatura, ou totalmente diferente do adulto, ou tabula rasa onde o adulto escreve qualquer coisa, ou geneticamente definindo, ou de diferenças entre gêneros, com meninas inferiores aos meninos, ou ainda num contexto mais atual, a criança que consome coisas de criança, a imagem da infância vem reforçando os interesses do mundo adulto (p. 17).

As indicações trazem presente o mundo real da criança, da escola pública onde vive, em que condições se encontram no mundo da produção material da existência, na organização comunitária e ampla da sociedade. Por isso não tem como separar as ciências, compreender a criança a partir do olhar da ciência psicológica, sem compreendê-la em seu contexto social e no mundo da produção concreta da vida, pois pode levar a um reducionismo da prática pedagógica e padronizar o comportamento. O conceito de infância aí construído olha para as crianças que estão à margem da riqueza produzida na sociedade, os excluído dos bens de consumo. Por isso situa a necessidade de olhar as crianças e a infância dentro do contexto histórico, político, social e econômico.

Essas unidades de registro indicam como a criança foi e é situada no mundo real concreto da produção, da cultura, das relações sociais, e concepção de desenvolvimento, o ponto de partida de uma sociedade consumidora, o ponto de partida da ciência que trouxe os avanços em relação à sua concepção. Ter presente

essa e outras análises implica no caráter e desenvolvimento de uma ética pedagógica. É uma forma de olhar a criança concreta, existente no mundo, e que perspectivas a seu respeito são traçadas para a autonomia com potencial de criação participante ou para consumidor. Como afirma Franco (2002, p. 11): “Sendo a infância uma construção histórico-social é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico faz perceber diferentes populações infantis em processos desiguais de socialização”.

Os registros das crianças das classes populares, segundo Kuhlmann (2007b, p. 28) “estão num amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e trabalhadores”. Considerar esse recorte na Educação Infantil, imprime a necessidade de olhar nessa história, a história da criança, quem é esse sujeito, na possibilidade de reconhecer a criança nas relações sociais, seu lugar, seu tempo e sua cultura na construção histórica da humanidade.

Uma outra parte integrante nesse processo histórico precisa ser, constantemente pesquisada, observada e considerada no seu cotidiano, a busca de uma identidade da criança na sua singularidade, identidade social e no seu espaço sócio-cultural. Quem realmente é essa criança que vem para a instituição infantil, para além daquilo que já está dito, uma vez que há, também, a necessidade de compreender e analisar aquilo que é a sua realidade. Fazer no cotidiano uma criança de direito e sujeito de ter um espaço que a ouça, que possa exercer seu jeito de ser criança na escolha, nas decisões e nos interesses. Uma prática pedagógica que considera o sujeito-criança histórico precisa estar atenta a esse fazer pedagógico.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, [...]. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR., 2007b, p. 31).

Na construção da Educação Popular, a Educação Infantil foi revendo, no processo de formação com os professores, a pertinência dada às bases psicológicas na construção do planejamento, na definição do ponto de partida para sua construção. Passar então a entender a criança, a partir do contexto, representa admitir que ela não aprende sozinha, que necessita das relações sociais, da cultura

e da história que está situada dentro de projetos econômicos e sociais. Que para além de compreender as bases do desenvolvimento, foi necessário entender de que forma o seu pensamento se constitui. E, entre o cuidar e o educar, na família, o registro desse fazer foi se tornando necessário no *Documento Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999), onde se percebe a seguinte leitura:

o desenvolvimento da criança acontece na interação com o seu grupo social, num contexto sócio-histórico. É ali que se dá a humanização dela enquanto sujeito. É sua inserção no conjunto das relações sociais que garante a ela a apropriação do gênero humano no seu grupo social (p. 13).

a criança cresce olhando e conhecendo o contexto histórico que seu pai, mãe, professor(a), vizinho, vó, vô estão construindo [...] e o papel que a Educação Infantil exerce, desafia esse olhar, organizando-o de forma sistematizada para a transformação da consciência e do conhecimento (p. 15).

No confronto de espaços que educam, a instituição tem competência em lidar com o conhecimento sistematizado e nesse sentido deve produzir relações, em que desenvolvimento de ensino e aprendizagem cumpram o movimento de elevar o nível do pensamento da criança. Assim, compreender a psicologia como um campo de conhecimento que mantém estreita relação com a educação, e que os problemas educacionais devem ser equacionados no conjunto dos problemas sociais, culturais e políticos, levou a Secretaria de Educação a construir um processo pedagógico de formação continuada com os professores em que, os estudos de bases psicológicas, como ciência, ajudassem na compreensão das questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, na qualificação da prática educativa. Desta forma, encontram-se as seguintes indicações, a partir da proposta acima citada, com relação à compreensão do desenvolvimento ensino-aprendizagem da criança, que representa a contextualização e compreensão daquele contexto:

A apreensão de conceitos científicos não depende de treinamento mecânico de habilidades [...] interação com sujeitos mais experientes e um contexto desafiador que provoque o desenvolvimento da criança (p. 19).

- A forma como se desenvolve a criança depende muito da concepção que o adulto tem sobre suas capacidades, as relações que estabelece e desafios que propõe a mesma (p. 11).

- A criança de 0 a 6 anos tem características e necessidades diferentes [...] necessitando de atenção por parte do adulto (p. 11).

- O desenvolvimento se dá pela interação [...] o adulto assume papel de mediador, na relação criança-meio (p. 11).
- É uma interação contínua que permite à criança participar do mundo simbólico do adulto, construído em determinada cultura, comunicando-se com ele pela linguagem, socializando a história de seu grupo social numa época específica (p. 11).
- Falar de desenvolvimento da criança é entender os papéis assumidos pelos envolvidos no processo de aprendizagem das mesmas e as idéias e valores que perpassam os diferentes grupos sociais (p. 11).
- Mas é exatamente a aprendizagem que permite à criança desenvolver formas mais participativas e longas nos enredos das brincadeiras (p. 12).
- Mesmo dependente de sua estrutura orgânica, a criança pode escolher entre diferentes modos de agir, construir novas formas de ação modificando sua própria cultura e suas características psicológicas (p. 11).
- A linguagem exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança [...] auxilia na solução de tarefas (p. 12).
- O brinquedo e a brincadeira como aspectos que exercem uma grande influência no desenvolvimento infantil (p. 12).

Um outro elemento organizador desse processo de desenvolvimento ensino e aprendizagem da criança, indicado no documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998), situa a compreensão em relação ao papel do(a) professor(a), na relação de mediador do conhecimento, “ensino-aprendizagem como um processo dialético que desafia o desenvolvimento, bem como o papel da intervenção pedagógica do(a) professor(a) de provocar avanços que as crianças não fariam sozinhas” (p. 23).

Em se tratando de crianças tão pequenas e compreendendo suas necessidades de exploração, de movimento, de aquisição da linguagem, auto-afirmação e de construção de sua identidade, era necessário perceber como o conhecimento científico chegava até elas, reconhecendo sua natureza lúdica intensa [...] a brincadeira o faz-de-conta, a fantasia, a história eram mecanismos pedagógicos fundamentais de intervenção e que o espaço e o tempo fariam parte do planejar (p. 23).

Em síntese, pode se resumir que a Educação Popular, a partir dos princípios norteadores dessa concepção, foram construindo na Educação Infantil um outro olhar nas relações sociais entre professores e famílias, o papel das instituições, as construções pedagógicas, no sentido de aproximar o trabalho com a criança, numa direção de provocar posicionamentos efetivos dos professores, em relação ao papel da Educação Infantil como espaço ocupado por crianças pequenas que guardam suas especificidades e têm o direito de vivê-las em um ambiente institucional pensado, a partir da infância.

Um outro elemento organizador dessa prática de Educação Infantil está situado no ponto de partida para a construção do processo pedagógico que aborda a

realidade, a partir de uma abordagem sociológica, redimensionando o conhecimento, buscando na pesquisa participante uma metodologia de análise e explicação dos problemas vivenciados pelas crianças. Esse processo deu um salto nas relações dos diferentes sujeitos (adultos e crianças), no sentido de ler a realidade, desvelando e desmistificando olhares sobre a comunidade e crianças, de forma sistematizada e comprometida com os resultados.

Essa proposta de Educação Popular crítica, na Educação Infantil do município, ainda deve ser aprofundada e sistematizada, a partir de pesquisas que tragam a prática dos professores e o que desse processo foi incorporado ao seu cotidiano, para trazer à tona as verdadeiras contradições e limites desse movimento.

C.4 Processos e procedimentos pedagógicos para a Educação Infantil

Para analisar essa categoria, tomo como referencia os cinco momentos da investigação temática levantada por Silva (2004), por representar o desenvolvimento da prática pedagógica, vivida no período de 1997 a 2004: 1) levantamento preliminar da realidade selecionada para estudo; 2) análise das situações e escolha das codificações – falas; 3) diálogos decodificadores – delimitar temas e contratemas; 4) redução temática – rede; 5) preparação para a sala de aula.

No âmbito das instituições infantis, do município, era comum encontrar afirmações emitidas por professores, como também em documentos que sistematizam propostas, reiterando que, para a construção do planejamento, deve se levar em consideração a criança sócio-histórica, a partir da realidade dela. Essa construção é resultado de um rico processo na Educação Infantil que, gestada na sociedade, revela avanços no pensar sobre esse sujeito, a partir de considerações teóricas pertinentes aos avanços realizados nessa área.

Para compreender como esses aspectos se desenvolveram no movimento de reorientação, a partir da prática dessa proposta, a subcategoria *Processos e procedimentos pedagógicos* serão agrupadas por diferentes momentos, a partir da investigação temática apontados por Silva (2004). As unidades de registros expressam como aconteceu o desenvolvimento do movimento do currículo popular crítico, na Educação Infantil e as interpretações daquele momento:

1) Levantamento preliminar da realidade selecionada para estudo, significa desencadear uma pesquisa sociocultural para buscar, pedagogicamente, falas da comunidade e das crianças que expressem situações significativas, temas geradores a partir de um olhar crítico dos professores: No documento *Revista em Discussão a Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó* (2004):

- Então como trabalhamos com o tema gerador, pesquisamos as situações dos diferentes sujeitos que convivem com a criança, buscamos informações, tensões, contradições, práticas culturais vividas conceitos que estão colocados nas relações do mundo adulto simultaneamente ao mundo da criança nos espaços da casa, da igreja, da praça, interpretando a forma como esses adultos junto com a criança vivem seus cotidianos (p. 14);
- A pesquisa vai do berçário à pré-escola porque entendemos que ignorar a realidade das crianças é um desrespeito aos saberes do grupo social a que elas pertencem. É a partir delas que educadores estabelecem prioridades no trabalho com as crianças (p. 16);
- A criança vai expressando seus saberes e suas práticas sociais. Isso é ponto de partida para o trabalho pedagógico com a criança (p. 15);
- O trabalho pedagógico com a criança não pode ser distanciado da realidade local, da vida da criança, da família e da comunidade. Para chegar ao contexto da criança, percorremos um longo caminho, temos feito diversos estudos, buscamos na antropologia, na sociologia, na psicologia e na história, subsídios para analisar e interpretar as diferentes realidades que são representadas nas vozes infantis (p. 15).

No documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998), esse movimento está assim descrito:

- Pautadas nas ações vivenciadas na realidade cotidiana das pessoas é que buscávamos os conteúdos e temáticas sistematizadas por uma compreensão crítica e contextualizada desta realidade numa dimensão de totalidade (p. 23);
- Inicia-se a pesquisa, que tinha como intenção conhecer e reconhecer a comunidade [...] na comunidade com pessoas adultas, nas visitas, nas rodas de chimarrão, nas conversas com pais na porta da sala, as falas foram nos mostrando o “caldo cultural” onde estas pessoas estavam inseridas. Com as crianças encontramos algumas dificuldades, por serem tão pequenas e ainda não conseguirem falar e expressar com nitidez sua realidade, foi necessário planejar intervenções [...] a organização de espaços se tornou um mecanismo pedagógico fundamental (simulação do cotidiano da criança, materiais de vivência dela) [...] registramos as visões de mundo construídas na criança por seu grupo social (p. 23).

No documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 26):

Para aprender a realidade e suas contradições, a lógica estabelecida nas falas de cada pessoa e o relacionamento estabelecido com os outros, é necessário investigá-lo. A pesquisa participante realizada nos CEIs tem essa intenção. O educador se torna pesquisador, visitando as famílias da comunidade promovendo encontros com as lideranças, participando das rodas de chimarrão e dos encontros informais para desvelar as relações.

2) Análise das situações e escolha das codificações – falas, esse percurso implica em, coletivamente, os professores, a partir da pesquisa realizada, selecionar falas significativas dentro de um quadro geral de análises (que tenha dados qualitativos e quantitativos), falas descritivas, analíticas e propositivas e recolocá-las em quadro de problematizações e explicações dos problemas levantados.

No documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 25), lê-se:

Na análise, estão as explicações do senso comum, mais diretamente ligado às práticas, menos articulado teoricamente, com soluções limitadas e imediatas e as explicações do conhecimento científico, de caráter processual, sistemático e universal, presente nas visões de mundo do educador, da comunidade e da criança.

A realidade é tomada como ponto de partida para a elaboração do planejamento pedagógico, quando o coletivo do CEIM, faz análise dos dados qualitativos e quantitativos, contextualizando-os nas relações sociais, econômicas e culturais que determinam a realidade.

3) Diálogos decodificadores – delimitar temas e contratemas, os temas estão na visão de mundo, no pensamento e percepção da realidade, da comunidade, da criança. Definido o tema gerador, constrói-se o contratema, ou seja, o contraponto, em relação aos limites explicativos (visão de mundo que tem o caráter de estabelecer relações e construir uma outra visão sobre determinado problema). Questões geradoras, diálogo entre tema/contratema orientando os professores no percurso pedagógico programático, a partir da rede temática: documento *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 24):

Cada Centro de Educação Infantil Municipal construiu com auxílio da Secretaria de Educação e Cultura, seu tema gerador definindo as problemáticas centrais de cada comunidade observando com maior atenção falas e registros vindos das crianças.

Pois o que diz o documento, *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 25):

A busca do tema gerador da comunidade e da criança nos traz as situações limites presentes nas falas da comunidade e os problemas por eles vividos [...] O tema gerador, na lógica do mundo infantil, é o reflexo do problema apresentado pela comunidade. É o contra-tema que constitui o ponto de chegada da programação. São os educadores que expõem ali sua visão de mundo numa explicação ampla e contextualizada do problema.

4) Redução temática – rede⁸⁰ contextualização da realidade local a partir das falas problematizadas e selecionadas, identificando as tensões entre os conhecimentos presentes da realidade local e análises relacionais da micro e macro-organização social, realizadas pela comunidade escolar, expressas em diferentes relações entre aspectos socioculturais da infra-estrutura local inserindo-a em um contexto mais amplo, propiciando as compreensões dos conflitos como contradições sociais passíveis de superação, a partir da prática dos sujeitos envolvidos. Documento *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 25), traz:

A rede compõe um mapa pedagógico construído pelos educadores, onde estes propõem uma relação entre as explicações das crianças, da comunidade e dos elementos da organização social, buscando uma leitura coletiva da realidade. É na rede que se estabelece o diálogo entre as diferentes visões de mundo, numa análise relacional envolvendo dimensões da micro e da macroestrutura.

5) Preparação para sala de aula, está pautada em um trabalho coletivo de construção curricular do planejamento, da realização de práticas para a sala de aula de acompanhamento e avaliação, a partir da práxis compreendida como dinâmica dialógica sistematizada em três momentos, Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC), Aplicação do Conhecimento (AC). Esse movimento está representado em dois documentos, *Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998):

Significar o saber, para que esse interviesse de fato nas explicações dadas pelas crianças às coisas, permitindo abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade, modificando sua relação com o mundo; que a lida com o conhecimento contribuísse na formação de crianças (p. 23). Não esquecendo que em nossa especificidade lidamos com crianças de 0 a 6 anos e que entendemos como construção de novos conhecimentos, a ampliação de visão de mundo, as mudanças cotidianas estabelecidas com os outros e com o grupo [...]. A intervenção pedagógica da Educação Infantil precisa possibilitar um olhar e um pensar diferente sobre essa realidade (p. 24).

⁸⁰ Para melhor visualização e compreensão desse processo, segue no Anexo B uma rede temática construída por um Centro de Educação Infantil, Chapecó-SC.

A organização do conhecimento na Educação Infantil dentro da proposta do tema gerador intensifica as primeiras discussões feitas na rede pela Administração popular sobre a forma de chegarmos a crianças tão pequenas. A história infantil reconstruída numa dimensão histórica, a brincadeira intencionalmente conduzida, cada aula parte de uma fala... (p. 25).

E *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 26):

Estudo da Realidade (ER) em que se problematiza as explicações da comunidade e da criança, analisando a situação da realidade local.

Organização do Conhecimento (OC) cujos conteúdos selecionados para construir a ruptura da situação inicial (ER), são enfatizados. As histórias construídas e reconstruídas, a organização do espaço, o passeio, o desenho, o texto, o filme, a entrevista, o teatro, a dramatização, o canto, a brincadeira, as informações que o(a) professor(a) quer organizar com as crianças são planejadas, estrategicamente, com a intenção de superar as explicações das situações problematizadoras, construindo uma nova compreensão.

Aplicação do Conhecimento (AC), essa organização metodológica, enfatiza o diálogo e o pensamento crítico sobre a vivência cotidiana da criança e da família e, reafirma a construção histórica e coletiva do conhecimento que vem sempre em resposta a uma necessidade concreta de homens, mulheres e crianças.

A proposta de organização da educação, aqui apresentada pelos documentos, levanta como leitura à sua construção, a partir da Educação Popular, como indica o documento *Proposta Pedagógica para Educação Infantil* (1999, p. 21) “a Educação Infantil tem como princípio fundamental a Educação Popular”, indicando a pedagogia *libertadora* de Paulo Freire. A sua construção para a área da Educação Infantil emerge de um contexto social e político do município de Chapecó, no período em que a cidade passa ser governada pela Administração com Participação Popular, assim denominada (1997-2004) e referenciada pelos documentos. O significado dessa construção encontra-se na avaliação crítica de situar a Educação Infantil nos parâmetros sociológicos, culturais, políticos e econômicos que passam a compreender e perpassar os encaminhamentos, a partir da *Educação Popular*, desencadeando todas as ações pedagógicas, a partir de princípios que são *cidadania, democracia, trabalho coletivo, autonomia* (CHAPECÓ, 1999, p. 14).

A leitura que se fez naquele movimento a partir desses princípios, trouxe a necessidade de reescrever e vivenciar uma retomada da organização dos espaços de Educação Infantil, situando a democracia, a cidadania e o trabalho coletivo como orientadores das mudanças estruturais e pedagógicas.

Tomar como referência esses princípios compartilhados pela imaginação de organizar espaços pedagógicos, que aproximem professores(as) com as crianças, na possibilidade de entrar no tempo “mundo infantil” entrelaçar caminhos, é provocar a produção de diálogo com o conhecimento, a partir da realidade social e cultural das crianças e famílias, o que implica, segundo o documento *Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó* (1999, p. 15-19), caracterizar os espaços de Educação Infantil da seguinte forma:

atender os interesses da classe popular; vivência da cidadania; organizar espaço público com relações democráticas; espaço de reconstrução de valores da organização da vida; espaço de qualidade essencial, na construção de conceitos científicos e desenvolvimento das crianças.

O documento *Revista em Discussão a Educação Infantil Pública Municipal* (2004, p. 11-13) indica que a organização de espaços,

que respeitem os olhares das crianças precisam ser pensados, a partir da vida cotidiana das crianças, do brincar, do dormir, de sair [...] que respeitem a criança como criança, [...] espaço necessariamente planejado, pensado, de relações, de atividades que reorganizem situações coletivas para os problemas.

O documento *Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la* (1998, p. 22), traz presente “a criança como ser social, o espaço desafiador, instrumento do conhecimento, professor como mediador das relações”. As indicações afirmam a necessidade da organização dos espaços como processo pedagógico, e devem ser construídos a partir de uma lógica que tenha presente a criança, e também como forma de reduzir a distância entre as pessoas que circulam nas instituições infantis, explicitando o pertencimento, o reconhecimento, a inserção das crianças nas famílias, como forma de humanizar os espaços, a rotina e qualificar as relações entre adultos e crianças.

O sujeito prescrito nessa proposta caracteriza-se a partir das considerações de uma produção histórica e social, que impulsiona tomar a criança como sujeito histórico-social, na descoberta de ser humano com a vocação de criar e transformar, intencionalmente, o seu mundo.

Tomar a realidade e o conhecimento significa a possibilidade de perceber que a realidade pode ser mudada pela ação e não como condição determinada. Nesse sentido, o documento *Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal*

de *Chapecó* (1999 p. 13), indica que,

compreender a criança como sujeito sócio-histórico, significa, antes de tudo, realizar a leitura das relações sociais, nas quais se insere e se constituem os seres humanos, [...] desmistificar essas relações [...], mas também aquilo que acomete no cotidiano [...] as contradições, a luta de classe, o jogo ideológico e a produção de valores comportamentais, trama das relações que compõem a sociedade humana.

Esse núcleo de sustentação de uma educação calcada no ser humano, implica na concepção de uma teoria do conhecimento, em Paulo Freire, identificada por Damke (1995, p. 72) “na formulação do conhecimento que engloba as teorias do ensino, aprendizagem e da pesquisa, e se completa com a teoria da transformação da realidade”. Nesse sentido, a organização do processo do conhecimento interdisciplinar implica ter como ponto de partida para a sua construção, a realidade social, cultural e a sistematização consciente dos dados, escolher situações significativas, a caracterização de temas geradores e contratemas sistematizados na rede temática, elaboração de questões geradoras, construção de programação e preparação das atividades para a sala de aula.

Esse caminho indicado, para a busca do conhecimento significativo, na Educação Infantil, remeteu à construção e reorganização da formação continuada com os professores, implicando em organizar oficinas de temas geradores, a construção de pautas para a pesquisa na comunidade e com as crianças, a organização coletiva para análises de falas, a partir da pesquisa e construção de rede temática, organização de programações para os diferentes níveis: berçário, maternal, pré-escola e preparação de atividades para a sala de aula, observando o desenvolvimento ensino e aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de compreender os princípios e orientações de um currículo popular crítico para Educação Infantil, a elaboração deste trabalho de pesquisa procurou identificar os pressupostos pedagógicos da proposta freiriana do município de Chapecó e suas implicações para orientações didáticas e práticas. O foco de análise esteve voltado para documentos sistematizados, publicados a partir do movimento de reorientação curricular, na gestão de 1997 a 2004. Selecionados os documentos, definiram-se as categorias e subcategorias que permitiram extrair dos documentos os conteúdos de análise desta pesquisa.

Para captar o contexto social-político-educacional existente neste município, com relação à Educação Infantil, foram realizadas algumas entrevistas e revisados documentos, com o objetivo de destacar pontos de referência e orientações epistemológicas já existentes nessa área. A partir do registro do contexto, foi possível identificar as primeiras formas de trabalho realizadas com as crianças de zero a seis anos de idade no município. Em relação às creches, o desenvolvimento dessa política, inicialmente, percorreu programas desenvolvidos com vínculo direto da esfera federal e estadual, pautadas numa perspectiva de assistência social.

Em relação às ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, no período anterior ao delimitado para este estudo, foram identificadas duas as principais influências na Educação Infantil: o programa PROEPRE (1980), dirigido para a pré-escola e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1991), envolvendo creches e pré-escolas.

No que se diz respeito à democratização, há um rompimento com a tradição política anterior, com uma valorização dos serviços públicos, principalmente em relação à educação, que foram enfatizadas pelo FONDEP, consolidando uma maior abertura e participação por parte da comunidade escolar, no que se refere ao destino da escola pública, construções democráticas de participação nas decisões e encaminhamentos pedagógicos dos profissionais, espaços de participação democráticos (como a escolha dos membros do conselho municipal, e as eleições para escolha dos dirigentes das escolas e CEIs).

Historicamente, as políticas públicas, no contexto da cidade de Chapecó, situaram-se dentro de um modelo de decisões feitas em gabinetes, sem consultas

democráticas a população.

Essa pesquisa, que teve como objeto de estudo a Educação Infantil, construída a partir de um projeto de Educação Popular, evidenciou uma ruptura com os modelos pedagógicos convencionais, elementos significativos deste processo tais como a participação e o conhecimento da realidade das crianças, como ponto de partida para a orientação e desenvolvimento da ação educativa.

A gestão do governo popular (de 1997 a 2004) abriu a possibilidade de uma Educação com Participação Popular, definindo princípios gerais centrais para a organização em todos os níveis educativos: democracia, cidadania e autonomia, que forjaram uma prática pedagógica coletiva e participativa. O conceito de participação indica um movimento que colocou em debate educacional o processo de relação entre escola, CEIs, crianças, professores, alunos e Secretaria Municipal de Educação.

A democracia aparece como eixo essencial e organizador da política, subscrevendo a participação como prática para a vivência e construção das bases orientadoras do movimento de reorientação curricular para uma Educação Popular.

Voltando o olhar para a área da educação, o processo educacional delineado no período, aponta para a necessidade de abertura de canais de participação, via educação, expressadas pelas demandas populares e constatadas no âmbito das unidades escolares e CEIs. Esse referencial, no movimento de educação com participação popular, construído no período estudado, permeou modalidades da educação em diferentes âmbitos: planejamento, avaliação, organização do espaço, formação dos professores e gestão. Via-se nisso, uma das possibilidades de abrir o contexto institucional, desenvolvendo outras possibilidades de inclusão e participação da população.

A construção da gestão democrática também é expressa através de instrumentos que levam à participação da comunidade escolar e indicam a forma de vivenciar os princípios indicados, através de Orçamento Participativo, conferências, elaboração de Projeto Político-Pedagógico (da rede como um todo e em cada instituição), construção do Plano Municipal de Educação e das propostas pedagógicas, diferentes fóruns como possibilidade de abertura para debates e decisões, envolvendo os sujeitos que fazem parte das instituições, direcionando e significando um processo democrático via escola e CEIs. O planejamento participativo e a formação continuada, a partir da abordagem temática, constituíram-

se como práticas democráticas, indicadas de modo geral pelos documentos, que articulam a relação entre as ações do poder público constituído e a realidade social.

Estes espaços e formas de participação são indicativos da intenção de construir um modelo pedagógico, contrário aos convencionais, pautado na participação dos diferentes sujeitos, identificados, que fazem parte desse processo: professores(as), servidores(as), coordenadores(as), pais e famílias, entre eles a criança, que são caracterizados como: sujeitos participativos, ativos no processo, sujeitos de espaço público para aprender a ser cidadão, através da prática.

A partir da formação continuada, produziram-se discussões e teorizações a respeito da realidade e suas contradições, principalmente no campo educacional em que foram pautando os debates e as orientações pedagógicas.

Ainda olhando para a participação na rede municipal, a Educação Infantil, na sua especificidade, busca aproximação com o mundo concreto das crianças. Revelam, nesse processo, as possibilidades da participação, a ser construída, também, com famílias e crianças. Com esta perspectiva de compreender as crianças, a partir das relações sociais em que ela vive, aponta-se para um processo pedagógico pautado em relações dialógicas e ações coletivas, e uma formação pedagógica orientada para a pesquisa participante. A participação efetiva de todos os sujeitos nessa construção é indicada como condição básica para se conseguir desenvolver uma educação de qualidade, em que toda a ação coletiva deve criar oportunidade de reflexão.

A intensidade com que a *participação* aparece nos documentos analisados, como princípio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Popular, imprimiu uma importância significativa, no sentido de imputar um entrelaçamento entre os sujeitos, contextos e processos, pautando e implicando uma nova forma de direcionar o trabalho na creche e na pré-escola. Assim, a Educação Infantil na Educação Popular, tendo como pressuposto e metodologia, a *participação*, problematiza o sentido e o significado dos espaços institucionais e quem são os sujeitos, quais os seus contextos, implicando na redefinição do ponto de partida do trabalho pedagógico, baseado na releitura da realidade.

Concretamente a participação é evidenciada no processo pedagógico, a partir do tema gerador, numa organização curricular que toma a pesquisa participante como instrumento organizador e criador do processo educativo. A participação dos sujeitos foi se revelando efetivamente necessária, no sentido de aproximar o

contexto da realidade local, das famílias e do mundo infantil. Representando naquele período a importância de compreender a criança, a partir do contexto social e cultural, seu jeito, seus modos, seus costumes e as representações da realidade, no sentido de inseri-la num contexto de participação e pesquisa. Percebe-se que, a partir dessas elaborações, o vínculo da Educação Infantil com uma perspectiva freiriana se dá na construção de espaços de participação, olhando para o sujeito-criança e o professor, enquanto autor de sua prática, rompendo com a perspectiva de mero executor de tarefas pedagógicas.

Esse movimento de pesquisa participante, desenvolvido na Educação Infantil, imprimiu uma direção problematizadora sobre quem são esses sujeitos, como também a função do espaço, redirecionando o contexto pedagógico institucional e as práticas pedagógicas, planejamentos e seus desdobramentos para definição do brincar e da brincadeira na rotina da avaliação e organização de espaços circunscritos e a participação da família e da comunidade.

Ao desencadear o processo de construção e implementação da Proposta Curricular, orientaram-se os processos pedagógicos de formação permanente dos professores em torno de alternativas pedagógicas contrárias às tradicionais, identificando caminhos e possibilidades para a construção de uma prática educativa participante, em oposição a concepções autoritárias, individualistas e classificatórias.

No que se refere ao currículo que norteou o período estudado situa-se como uma *prática social*, um *currículo vivo*, reafirmando a *ação humana*. Essas expressões evidenciam a força e a importância que se dava à participação dos sujeitos. Indicam, também, por onde se inicia a articulação do diálogo, na produção de conhecimento significativo, da realidade social e com sujeitos, como forma de afirmar a participação e as possibilidades da ação criativa e autônoma na produção da prática pedagógica.

O tema gerador – como forma de consolidar um conhecimento significativo da realidade (micro e macroestrutura social), e estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos e seus limites explicativos, que indicam parâmetros epistemológicos do projeto pedagógico interdisciplinar naquele período. Essa concepção de interdisciplinaridade também privilegiou a socialização, o diálogo entre os professores e seus diferentes saberes e conhecimentos, a busca profissional, a organização coletiva para o planejamento e desenvolvimento de outras ações pedagógicas, previstas na política de formação continuada. Apostava na autonomia,

na socialização do conhecimento e na capacidade de sujeitos educadores criativos.

Esse processo de reorientação curricular exigiu desdobramentos em momentos mais específicos, destacando-se o diálogo com as crianças, as famílias, os educadores, através do registro das suas falas, manifestações, pesquisas sobre a realidade das comunidades e as situações reais do cotidiano das crianças e da comunidade, a partir das quais são apontadas as bases do movimento de reorganização curricular.

A organização desse movimento começa na busca “visão de mundo” dos envolvidos a partir da realidade, isso implica em fazer pesquisa. Todo o conjunto de informações obtido durante a pesquisa passa então a ser trabalhado, discutido e analisado pelos professores, num processo de sistematização em busca de situações significativas, problemas e necessidades vividas. Destacando-se os possíveis temas geradores que serão tomados como diálogo na continuidade da pesquisa.

A necessidade de um trabalho coletivo impulsionado pelo processo de organização, sistematização e análise da realidade, na organização, produção e negociação coletiva de redes temáticas, temas geradores, recortes do conhecimento necessários àquela realidade, exigiu um reordenamento do perfil da formação, implicando na decisão política de construir um processo de formação continuada para toda a rede municipal de ensino.

A investigação temática passou a fazer parte da organização do currículo, estabelecendo a intenção pedagógica, os procedimentos como o levantamento da realidade local através de pesquisa sócio-antropológica, imprimindo assim para cada espaço educativo um ponto de partida para a organização pedagógica, entrelaçando os saberes e recriando práticas institucionais. A realidade pesquisada é a possibilidade de diálogo com os diferentes sujeitos e uma das possibilidades de participação da construção do currículo.

A sistematização dos dados em forma de rede temática a partir da realidade, com elaboração de programas construídos coletivamente pelas equipes, especificamente na Educação Infantil, pelos professores, aborda, direciona os caminhos que se possa trabalhar na organização do planejamento identificando conceitos a serem trabalhados e possíveis mudanças no cotidiano das crianças, nas instituições, no processo ensino-aprendizagem.

Os planejamentos realizados nos CEIs mantinham estrutura de organização

coletiva, no desenvolvimento de cada especificidade e buscavam compreender e encaminhar, com criatividade, o processo pedagógico com as crianças.

Os momentos pedagógicos definidos como: Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento, inauguraram uma dinâmica dialógica de sala de aula, que necessitou a busca de aprofundamentos sobre como a criança aprende, a construção de canais de comunicação com o mundo infantil concreto, na área da expressão, literatura, brincadeira, organização dos espaços dentro e fora da sala, música, reorganização de oficinas e construção de objetos que contribuíssem na relação entre os professores e as crianças, no processo da aprendizagem.

Esse processo demarca um diferencial em relação ao que se vinha construindo, ao planejamento que, situado numa concepção dialógica, imprime a necessidade de um trabalho que não termina quando se encontram os “conteúdos” a serem trabalhados, mas iniciam um processo de compreensão que relaciona conhecimento e realidade da criança como sujeito histórico.

Na dinâmica geral desse processo, pode-se extrair que as bases teóricas do currículo popular crítico, transcrito e vivenciado pela rede municipal de educação de Chapecó, especificamente para a Educação Infantil, situam-se numa perspectiva sociológica da prática educativa, imprimindo um novo olhar para a área, no campo educacional.

Situado no campo democrático, o currículo popular crítico, fundamentado na pedagogia freiriana, recoloca no centro das discussões pedagógicas, a participação como princípio para a organização curricular da educação, identificando como sujeitos crianças, adultos, professores, comunidade e pais. O diálogo, a metodologia dialética do conhecimento, a organização do planejamento, a partir da realidade, uma educação transformadora com pressupostos básicos que imprimem outra cultura de trabalho pedagógico nos espaços educativos, também ocupados pelas crianças de creches e pré-escolas.

Os avanços que se percebem nos processos pedagógicos curriculares da Educação Infantil, situam-se na busca de reconhecer o lugar da educação para essa modalidade de trabalho, que agrupa a infância em espaços institucionais. Na trajetória do município de Chapecó pode ser localizado como base, o currículo popular crítico para a Educação Infantil como um marco, à medida que a opção por uma política de governar toma como princípio a gestão democrática, e como eixo

orientador a participação dos sujeitos na construção do currículo em que, partir da realidade sócio-cultural, não seja mera observação e contemplação do sujeito criança.

A participação da criança no campo do currículo resignificou o sentido do mundo concreto das crianças, articulado ao contexto social em que vive, implicando em uma pedagogia que produza relações criadoras no processo pedagógico.

Permanecem como desafios para uma prática de currículo popular crítico para Educação Infantil, a consolidação de um trabalho coletivo nas unidades educativas, incluindo os sujeitos da relação educativa (crianças, família e sociedade) e a consolidação de uma base teórica interdisciplinar de apoio à ação pedagógica.

Sua consolidação implica compreender o currículo, a partir da realidade, na concretização de um processo educativo que traga na prática, a pesquisa no processo pedagógico envolvendo as crianças, as famílias, os educadores, o que implica compreender que partir da realidade, deve ser entendido num contexto de relações materiais, sociais e culturais da vida das crianças, como sujeitos históricos e concretos, e com endereço.

Compreender a formação continuada como um processo a ser construído, sistematizado de forma coletiva, respondendo as necessidades imediatas dos educadores, porém buscando níveis mais elevados de estudos e formação.

A construção de um currículo popular crítico com participação na Educação Infantil em Chapecó, se configurou como um dos diferenciais que compuseram a prática educativa. Essa prática possibilitou a construção da especificidade na área através: da pesquisa do mundo concreto da criança e comunidade; do processo pedagógico coletivo; a reelaboração do planejamento; a dialogicidade; o envolvimento dos diferentes servidores e comunidade para a construção de espaço institucional democrático envolvente para as crianças.

As possibilidades reais de construir um currículo popular crítico para a Educação Infantil, confrontam-se com os limites estruturais da sociedade e consequentemente da educação, hoje, no sentido político, social, cultural econômico e mesmo epistemológico.

REFERÊNCIAS

ALBA, Rosa Salete. **O espaço urbano**. Chapecó: Argos, 2002.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOTH, Ricardo. **O processo de impeachment do prefeito José Fritsch no ano de 1998**. Chapecó, SC: UNOCHAPECÓ, 2004.

BRASIL. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/DPEF/COEDI, 1996a.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. n. 1, 7 abr. 1999.

_____. **Resolução EEB 1/99. Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 1999

_____. Parecer nº 4/2000. **Diretrizes operacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2000

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 30/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. ed. atual. 2000. Brasília: Senado Federal, Gabinete do 4º Secretário, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na escola cidadão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARREIRÃO, Yan de Souza. **Eleições e sistema partidário em Santa Catarina (1945-1979)**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1990. (Dissertação de Mestrado)

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil PÓS-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Promoção Social. **Plano de Ação – 91/92, Creches Institucionais, Creches Domiciliares**. Chapecó. Administração, 1989/92.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Educação Infantil. Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. **Documentário com a história da Educação Infantil**. Chapecó-SC, 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Princípios pedagógicos que orientam a nossa ação. **Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la**. Chapecó, 1998a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura de Chapecó. Administração Popular. **Educação de Jovens e Adultos**, ano I, n. 1, dez. 1998, p. 21.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação**. Chapecó, dez. 1999.

_____. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó**. Chapecó, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Educação com Participação Popular**. Chapecó, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. 3ª Conferência Municipal de Educação, Ética e Mobilização: a construção de uma nova sociedade. **Anais...** Chapecó, 2003. (mimeo)

CUNHA, Diana A. **As utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação Infantil como direito**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998. (Palestra proferida Segunda Reunião Técnica do Projeto Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – 1997).

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire e Dussel**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FOMDEP. **Jornal do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública**. Chapecó, SC, ano I, n. 1, jun. 1994.

_____. **Jornal do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública**. Chapecó, SC, ano I, n. 3, maio 1995, p. 3.

FRANCO, Márcia E. **Compreendendo a infância**. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. v. 1.

HASS, Mônica. **Os partidos políticos e a elite chapecoense: um estudo de poder local 1945-1965**. Chapecó, SC: Argos, 2001.

_____. **O linchamento que muitos querem esquecer**. Chapecó, SC: Argos, 2003a.

_____. **Partidos, eleições e voto**. Chapecó, SC: Argos, 2003b.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.;

PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil PÓS-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007b.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1995a.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Proposição**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002.

LAJÚS, Magda Glicema Reschke. **Colégio Marista São Francisco 40 anos de presença em Chapecó (SC)**. Chapecó: UNOCHAPECÓ, 1999.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAZZIONI, Lizeu. Educação, transformando a vida e a cidade de Chapecó. In: SIGNORI, Andréia A.; BOSENBECKER, Luciane; UCZAI, Pedro F. (org.). **Chapecó: uma cidade transformada**. Chapecó: Prefeitura Municipal Chapecó, 2000.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – Seps. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. **Caderno de atividades para o pré-escolar**. Rio de Janeiro, 1985.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Estudos de currículo no Brasil: abordagens históricas. In: PACHECO, A.; MORGADO, J. C.; VIAYIA, I. C. (Org.). **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Atas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho, 2002.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a Educação Infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. et al. **Infância e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, 2001.

PAIN, Elison Antonio. **Industrialização e educação**. Chapecó: Argos, 2003.

PALHARES, Maria Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). Educação Infantil **pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PEDERSETTI, Juliana. **A fundação do Colégio Bom Pastor em Chapecó na década de 50**. Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2003.

PONTUAL, Pedro. **Educação Popular na escola formal**: limites, possibilidades e perspectivas. Palestra proferida na 3ª Conferência Municipal de Educação. Chapecó, 21 maio 2003.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicação, 1999. (Teses Nup).

RODRIGUES, Marilda Merência. **Pró-criança**: por entre creches, livros e canções, a busca de consensos (Santa Catarina – década de 80). Florianópolis: UFSC, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção temas em destaque – O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil o caso da creche – 1984. p. 90-103).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Desenvolvimento Social, Coordenadoria de Promoção Social, Programa de Atendimento de Criança de 0 a 6 anos. **Documento Básico Projeto Creches Domiciliares**. Florianópolis, 1987.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Ensino. **Proposta Curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, primeiro grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998b.

_____. Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SIGNORI, Andréia A.; BOSENBECKER, Luciane; UCZAI, Pedro F. (org.) **Chapecó: uma cidade transformada**. Chapecó: Prefeitura Municipal Chapecó, 2000.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. São Paulo: PUC, 2004. (Tese Doutorado).

SCHNEIDER, Leoni Inês Balzan. **Inovação na prática pedagógica: uma experiência com Educação Popular nas escolas municipais de Chapecó – Santa Catarina**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

UCZAI, Pedro F. (org.). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz do povo**. Chapecó: Argos, 2002.

UCZAI, Pedro; BRUGNERA, Nedilson; MARCOM, Telmo. Dom José: a educação formal e a formação de lideranças. In: UCZAI, Pedro (org.). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz do povo**. Chapecó: Argos, 2002.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.). **Metodologia das ciências sociais**. 10. ed. Lisboa: Afrontamentos, 1999.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho educação: experiência sócio-educativa em assentamentos do MST**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 232 p. (Coleção ciências sociais).

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da Educação Infantil em Municípios de Santa Catarina**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2007.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ANGELO, Adilson de. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão:** contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação de infância. Recife: Bagaço, NUPEP, 2007. 640 p.: il. (Coleção teses e dissertações; v. 7).

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CHARLOT, Bernard Charlot. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Práticas Pedagógicas).

MORAIS, Andréa Alzira de. **Educação Infantil:** uma análise das concepções de Criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002). (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, abr. 2005.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** conformação da pedagogia. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

POLI, Odilon Luiz. **Educação Popular na escola e questões da participação.** Chapecó: UNOCHAPECO, s/d.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista.** São Paulo: Livraria Almeida, 1974.

SUCHODOLSKY, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: Livros Horizontes, 2000.

DOCUMENTOS DA ANÁLISE DESTA PESQUISA

Prefeitura Municipal de Chapecó. Secretaria Municipal de Educação. **Marco referencial:** marco situacional e princípios. Chapecó, 1997.

_____. **Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la.** Chapecó, 1998.

_____. **Revista Educação de Jovens e Adultos.** Chapecó, 1998.

_____. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó.** Chapecó, 1999.

_____. **Revista Educação com Participação Popular.** Chapecó, 2000.

_____. **Revista em Discussão a Educação Infantil Pública de Chapecó.** Chapecó, 2004.

ANEXOS

ANEXO A

Doc. 1

Marco referencial: marco situacional e princípios (1997)

A. Participação como princípio da democracia

Subcategoria	Unidade de registros	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
A.1 Participação como eixo direcionador da educação	<p>Cidadania – exercício pleno dos direitos de todos os seres humanos sejam crianças, adolescentes, adultos, a terceira idade, <u>que se constrói através da participação</u> (p. 6).</p> <p>Democracia - democratização do poder político, que é a possibilidade de um projeto, com participação e que beneficie a maioria da população, seja de Chapecó, do Brasil e do mundo (p. 6).</p>	<p><u>Cidadania se constrói através da participação</u> (p. 6).</p> <p><u>Democratização do poder político, é a possibilidade de um projeto, com participação</u> (p. 6).</p>	2
A.2 Práticas do processo de participação	Prepará-los para participar da vida da sociedade como cidadão ativo, capazes de pensar e decidir por si próprios (p. 1).	<u>Prepará-los para participar como cidadão ativo</u> (p. 1).	1
Total			3

B. Currículo popular crítico

Subcategoria	Unidade de registro	Freq. oc.
B.1 Bases teóricas do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil		0
Total		0

C. Educação Infantil

Subcategoria	Unidade de registro	Freq. oc.
C.1 Criança/Infância		0
C.2 Diretrizes Pedagógicas		0
C.3 Desenvolvimento/aprendizagem		0
C.4 Processos e procedimentos pedagógicos para Educação Infantil		0
Total		0

Doc. 2

Revista Ler e Escrever a Realidade para Transformá-la (1998)

A. Participação como princípio da democracia

Subcategoria	Unidade de registros	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
A.1 Participação como eixo direcionador da educação	<p>O debate construído até aqui aponta para a Educação Popular tendo como diretrizes a qualidade social, a cidadania, a democracia, a autonomia e o trabalho coletivo. Neste processo, os educadores, os (as) alunos (as) e os pais e mães passam a participar, pensar e repensar a prática pedagógica e social (p. 9).</p> <p>A cidadania compreende também as condições objetivas de vida, de sobrevivência, as quais devem ser igualitárias. A concretização desse processo ético na administração pública e popular do município de Chapecó requer a participação da coletividade em prol da construção da cidadania (p. 10).</p>	<p><u>Participação para pensar e repensar a prática de Educação Popular a partir das diretrizes – qualidade social, a cidadania, a democracia, a autonomia e o trabalho coletivo</u> (p. 9).</p> <p><u>Participação da coletividade em prol da construção da cidadania</u> (p. 10).</p>	2
A.2 Processos de participação	<p>Aprende-se a ser cidadão através da prática da cidadania. A <i>formação pedagógica</i> deve incentivar essa prática e criar condições para que ela se realize. Não se trata apenas de estabelecer uma relação entre direito e deveres, mas de buscar o envolvimento e a participação dos indivíduos em todas as decisões de uma sociedade (p. 10).</p> <p>Desenvolver um processo de sociedade que tenha a democracia como princípio fundamental, <i>construção coletiva de ações. Construir relações democráticas nos mais diferentes grupos de convivência</i>, que levem cada cidadão a sentir-se sujeito participativo e comprometido, levando-o a participar da vida social, econômica e política, sendo assim um sujeito que leve cada cidadão a sentir-se sujeito participativo e comprometido, levando-o a participar do processo (p. 11).</p> <p>Romper com essa cultura que nos passa como se as coisas acontecessem de forma natural. Exige que a escola seja construída não só pelos educadores ou até por alguns educadores, ao contrário, exige a participação de todos os sujeitos envolvidos: pais, alunos, servidores, professores, comunidade em geral (p. 12).</p>	<p><u>Aprende-se a ser cidadão através da prática da cidadania, formação pedagógica, de buscar o envolvimento e a participação dos indivíduos em todas as decisões de uma sociedade</u> (p. 10).</p> <p><u>Democracia como princípio fundamental, construção coletiva de ações que levem cada cidadão a sentir-se sujeito participativo e comprometido, levando-o a participar do processo</u> (p. 11).</p> <p><u>Romper com essa cultura, exige que a escola seja construída não só pelos educadores, exige a participação de todos os sujeitos envolvidos</u> (p. 12).</p>	3
Total			5

B. Currículo popular crítico

Subcategoria	Unidade de registro	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
B.1 Bases teóricas do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil	<p>Torna-se fundamental para a construção de uma outra prática pedagógica ter presente a história dos movimentos não oficiais de reorientação curricular, dos movimentos de resistência dentro das redes públicas, da Educação Infantil à Universidade e de experiências pontualizadas em todo país (p. 8).</p> <p>O desafio maior era construir uma proposta que não poderia partir de alguns especialistas mas da ampla discussão com professores (as), coordenadoras, pais, mães, crianças entendendo a educação da criança de 0 a 6 anos numa dimensão maior, ou seja, da educação do cidadão/cidadã, redimensionando assim os Centros de Educação Infantil na intenção de ampliarem sua função social, capacitando-se atenderem as classes trabalhadoras, visando à formação de suas crianças e possibilitando a construção de homens, mulheres, crianças com atuação coletiva e exercício pleno de seus direitos à vida (p. 21).</p> <p>A intencionalidade da proposta levou professores, coordenadores, Secretaria da Educação e Cultura à discussão do cotidiano da Educação Infantil revendo os tempos, espaços e conhecimento, “concebidos” às crianças pequenas nos CEIs (p. 21).</p>	<p><i>Torna-se fundamental para a construção de uma outra prática pedagógica ter presente a <u>história dos movimentos não oficiais de reorientação curricular</u> (p. 8).</i></p> <p><i>O desafio maior era <u>construir uma proposta</u> que não poderia partir de alguns especialistas, mas da <u>ampla discussão</u> com professores(as), coordenadoras, pais, mães, crianças entendendo <u>a educação da criança de 0 a 6 anos numa dimensão maior, ou seja, da educação do cidadão/cidadã, redimensionando assim os Centros de Educação Infantil</u> (p. 21).</i></p> <p><i>A intencionalidade da <u>proposta</u> levou professores, coordenadores, Secretaria da Educação e Cultura <u>à discussão do cotidiano da Educação Infantil revendo os tempos, espaços e conhecimento, “concebidos” às crianças pequenas nos CEIs</u> (p. 21).</i></p>	3
Total			3

C. Educação Infantil

Subcategoria	Unidade de registro	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
C.1 Criança/ Infância	<p>Nos encontros com professores(as), objetivou-se identificar a criança construída na sociedade contemporânea e a criança que queríamos construir dentro da proposta de Educação Popular, uma criança cidadã, sujeito ativo e participante da construção de sua história e do destino de seu país, que lutasse por seus direitos à moradia, à alimentação, saúde, educação, ao emprego, ao lazer, a um grupo que acolhesse, organizasse e respeitasse; crianças que pudessem expressar seus interesses, seus desejos e sonhos e que interferissem nas decisões que lhes dissessem respeito, enfim, crianças ativas, autônomas, pensantes que se reorganizassem nos valores da solidariedade, da sensibilidade e do amor ao outro (p. 22).</p>	<p><i><u>A criança que queríamos construir dentro da proposta de Educação Popular, uma criança cidadã, sujeito ativo e participante da construção de sua história e do destino de seu país. Crianças que pudessem expressar seus interesses, seus desejos e sonhos e que interferissem nas decisões que lhes dissessem respeito, enfim, crianças ativas, autônomas, pensantes que se reorganizassem nos valores da solidariedade, da sensibilidade e do amor ao outro</u> (p. 22).</i></p>	1

<p>C.2 Desenvolvimento/ aprendizagem da criança</p>	<p>Ensino aprendizagem como um processo dialético que desafia o desenvolvimento, bem como o papel de intervenção pedagógica do (a) professor(a) de provocar avanços que as crianças não fariam sozinhas (p. 23).</p> <p>Se tratando de crianças tão pequenas e compreendendo suas necessidades de exploração, de movimento, de aquisição da linguagem, de auto-afirmação e de construção da sua identidade, era necessário perceber como o conhecimento científico chegava até elas, reconhecendo sua natureza lúdica e intensa. [...] a brincadeira o faz-de-conta, a fantasia, a história eram mecanismos pedagógicos fundamentais de intervenção e que o espaço e o tempo fariam parte de nosso planejar (p. 23).</p>	<p><i>Ensino aprendizagem como um processo dialético que desafia o desenvolvimento (p. 23).</i></p> <p><i>Se tratando, de crianças tão pequenas, era necessário perceber <u>como o conhecimento científico chegava até elas, reconhecendo sua natureza lúdica</u> (p. 23).</i></p>	2
<p>C.3 Diretrizes Pedagógicas</p>	<p>O propósito de construir uma sociedade solidária baseada nos princípios da democracia, da autonomia, da cidadania, do trabalho coletivo resignificou o caráter da Educação Infantil e os espaços para o trabalho com a criança (p. 21).</p>	<p><i>O propósito de construir uma sociedade solidária baseada nos <u>princípios da democracia, da autonomia, da cidadania, do trabalho coletivo</u> resignificou o <u>caráter da Educação Infantil e os espaços para o trabalho com a criança</u> (p. 21).</i></p>	1
<p>C.4 Processos, procedimentos Pedagógicos para Educação Infantil</p>	<p>Sob a ótica e entendendo a criança como ser social que se desenvolve entre outros seres humanos, as reflexões a respeito do espaço organizado para a criança pequena [...] Não bastava que o espaço fosse acolhedor, limpo, seguro. Era necessário que fosse desafiador e um instrumento de organização do conhecimento da criança e que o professor fosse o mediador nessa relação, estabelecendo um nível de intencionalidade na arrumação do mesmo (p. 22).</p> <p>Pautadas nas ações vivenciadas na realidade cotidiana das pessoas é que buscávamos os conteúdos e temáticas sistematizadas por uma compreensão crítica e contextualizada desta realidade numa dimensão de totalidade (p. 23).</p> <p>Significar o saber, que esse viesse de fato nas explicações dadas pelas crianças às coisas, permitindo abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade, modificando sua relação com o mundo; que a lida com o conhecimento contribuísse na formação de crianças (p. 23).</p> <p>Iniciava-se a pesquisa, que tinha como intenção conhecer e reconhecer a comunidade, com isso também iniciamos um processo significativo na Educação Infantil. Na comunidade, com as pessoas adultas, nas visitas, nas rodas de chimarrão, nas conversas de porta de sala, as falas foram nos mostrando o “caldo cultural” onde estas pessoas estavam</p>	<p><i>As reflexões a respeito do <u>espaço organizado para a criança pequena</u>. Era necessário que fosse desafiador e um <u>instrumento de organização do conhecimento da criança e que o professor fosse o mediador nessa relação</u> (p. 22).</i></p> <p><i>Pautadas nas ações vivenciadas <u>na realidade cotidiana, conteúdos e temáticas</u>, por uma compreensão crítica e contextualizada numa dimensão de totalidade (p. 23).</i></p> <p><i>Significar o saber, que a lida com o conhecimento contribuísse na <u>formação de crianças</u> (p. 23).</i></p> <p><i>A pesquisa, que tinha como <u>intenção conhecer e reconhecer a comunidade</u>. A <u>organização do espaço se tornou, de fato, um mecanismo pedagógico fundamental</u>. Registramos as [...] visões de mundo construídas na</i></p>	7

	<p>inseridas. Com as crianças encontramos algumas dificuldades, por serem tão pequenas e ainda não conseguirem falar e expressar com nitidez sua realidade, foi necessário planejar a intervenção. [...] a organização do espaço se tornou, de fato, um mecanismo pedagógico fundamental. Organizando os espaços de forma desafiadora e intencional, simulando os cotidianos familiares, criando casa, ruas, bares, mercados, igrejas, locais de trabalho e dispomos de materiais de vivência diária das crianças, registramos as [...] visões de mundo construídas na criança por seu grupo social (p. 23).</p> <p>Cada Centro de Educação Infantil Municipal construiu, com auxílio da Secretaria de Educação e Cultura, seu Tema Gerador, definindo as problemáticas central de cada comunidade, observando para isso, com maior atenção, falas e registros vindo das crianças. [...] o coletivo de educadores de cada espaço selecionava conhecimentos que desencadeassem uma reflexão crítica sobre as situações existenciais, ampliando a visão de mundo destas crianças e a construção de novos conhecimentos (p. 24).</p> <p>Não esquecendo que em nossa especificidade lidamos com crianças de 0 a 6 anos e que entendemos como construção de novos conhecimentos a ampliação de visão de mundo, as mudanças cotidianas estabelecidas com os outros e com o grupo, na reação frente ao mendigo da rua, ao bêbado que cambaleia, ao menino maltrapilho, ao velho judiado, ao negro e mesmo que a criança não consiga fazer relações de exclusão desta gente com a organização sócio-política-econômica capitalista, ela se constrói com valores mais humanos e solidários. A intervenção pedagógica da Educação Infantil precisa possibilitar um olhar e um pensar diferente sobre essa realidade (p. 24).</p> <p>A organização do conhecimento na Educação Infantil dentro da proposta de Tema Gerador intensifica as primeiras discussões feitas na Rede pela Administração Popular sobre a forma de chegarmos a crianças tão pequenas. A história infantil reconstruída numa dimensão histórica [...] a brincadeira intencionalmente conduzida [...]. Cada aula parte de uma fala [...] A discussão dos espaços de Educação Infantil Municipais como espaço público de acesso a toda a comunidade [...] os coletivos de educadores passam pela formação permanente [...] refletindo a prática e reorganizando a ação (p. 25).</p>	<p><i>criança por seu grupo social (p. 23).</i></p> <p><u><i>Tema Gerador, definindo as problemáticas central de cada comunidade, observando para isso com maior atenção falas e registros vindo das crianças (p. 24).</i></u></p> <p><i>Em nossa especificidade, construção de novos conhecimentos, a ampliação de visão de mundo, as mudanças cotidianas estabelecidas. A intervenção pedagógica da Educação Infantil precisa possibilitar um olhar e um pensar diferente sobre essa realidade (p. 24).</i></p> <p><u><i>A organização do conhecimento na Educação Infantil dentro da proposta de Tema Gerador intensifica as primeiras discussões feitas na Rede pela Administração Popular sobre a forma de chegarmos a crianças tão pequenas (p. 25).</i></u></p>	
		Total	11

Doc. 3

Revista Educação de Jovens e Adultos (1998)

A. Participação como princípio da democracia

Subcategoria	Unidade de registros	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
A.1 Participação como eixo direcionador da educação			0
A.2 Processos de participação	<p>O compromisso com um projeto requer <u>relações dialógicas</u>, para pensar juntos ações, onde a participação efetiva de todos os sujeitos, nessa construção é condição básica para conseguir desenvolver uma educação de qualidade e de democratização da mesma a toda população (p. 10).</p> <p>Toda a ação coletiva deve criar oportunidade de reflexão permitindo através da troca de experiências, da circulação de informações a elaboração de uma nova prática. E é através dessa relação que os envolvidos deixam de ser agentes passivos, para se tornarem agentes ativos frente ao processo de ensino-aprendizagem, exercendo um papel de pesquisadores do conhecimento, numa perspectiva participativa e de interação com o conhecimento (p. 11).</p>	<p><i>O compromisso com um projeto requer <u>relações dialógicas</u>, a participação efetiva de todos os sujeitos, nessa construção, é condição básica para conseguir desenvolver uma educação de qualidade (p. 10).</i></p> <p><i>Toda a ação coletiva deve criar oportunidade de reflexão, E é através dessa relação que os envolvidos deixam de ser agentes passivos, para se tornarem agentes ativos (p. 11).</i></p>	2
Total			2

B. Currículo popular crítico

Subcategoria	Unidade de registro	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
B.1 Bases teóricas do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil	<p>A organização curricular interdisciplinar da escola, pelo tema gerador, propicia um vínculo significativo entre conhecimento sistematizado e a realidade local. Esse trabalho consegue relacionar a realidade local, micro estrutura, ao contexto mais amplo. Macro-estrutura, estabelecendo uma relação dialética entre os conhecimentos com um limite, explicativo, e os conhecimentos já sistematizados. [...] Não se trata, portanto, de uma abordagem curricular burocrática, pois o educador se envolve na prática de fazer e pensar o currículo (p. 22).</p>	<p><i>A organização curricular interdisciplinar da escola, pelo tema gerador, propicia um vínculo significativo entre conhecimento sistematizado e a realidade local. Não se trata portanto, de uma abordagem curricular burocrática, pois o educador se envolve na prática de fazer e pensar o currículo (p. 22).</i></p>	1
Total			1

C. Educação Infantil

Subcategoria	Unidade de registro	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
C.1 Criança/Infância			0
C.2 Desenvolvimento/ aprendizagem da criança			0
C.3 Diretrizes Pedagógicas	Educação Infantil tem como princípio fundamental a Educação Popular, que traz para a construção do conhecimento o caráter político da prática pedagógica, que visa levar a classe trabalhadora à sua libertação [...] busca-se no Tema Gerador situações que norteiam o trabalho de sala de aula (p. 21).	<u>Educação Infantil tem como princípio fundamental a Educação Popular. Que traz para a construção do conhecimento o caráter político da prática pedagógica</u> (p. 21).	1
C.4 Processos, procedimentos Pedagógicos para Educação Infantil	<p>“Para viabilizar o trabalho coletivo a Secretaria de Educação do Município de Chapecó criou condições através da mudança de estrutura, coletivos nos CEIs, proporcionando um novo ‘tempo’ para os coletivos” (p. 11).</p> <p>No conjunto da escola e dos CEIs, pais, alunos, professores, funcionários, é indispensável um trabalho coletivo em que os educadores dos diferentes ciclos, Totalidades, espaços, e de diferentes áreas estejam juntos, discutindo e buscando soluções para os problemas que afetam a aprendizagem e a construção de novos valores (p. 11).</p> <p>A concepção metodológica que estamos construindo é a que dá conta de compreender o sujeito humano em sua totalidade, portanto, precisa ser problematizadora, deve ser um movimento de ida e de volta que considera as representações das situações vivenciadas (codificação), sua análise (decodificação) e por conseguinte a ação que é movimento dialético de construção do saber, ou seja, parte-se da prática concreta, (realidade), dos homens/mulheres, teoriza-se esta prática, busca-se recortes do conhecimento científico para análise desta realidade e a construção de uma nova ação. Essa concepção metodológica vem sendo construída na Rede Pública Municipal de Chapecó (p. 21).</p>	<p><u>Trabalho coletivo nos CEIs, proporcionando um novo “tempo” para os coletivos</u> (p. 11).</p> <p><u>No conjunto da escola e dos CEIs, pais, alunos, professores, funcionários, é indispensável um trabalho coletivo</u> (p. 11).</p> <p><u>A concepção metodológica, portanto, precisa ser problematizadora, deve ser um movimento de ida e de volta, sua análise (decodificação) e por conseguinte a ação, que é movimento dialético de construção do saber</u> (p. 21).</p>	3
Total			4

Doc. 4

**Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó
(1999)**

A. Participação como princípio da democracia

Subcategoria	Unidade de registros	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
A.1 Participação como eixo direcionador da educação	A partir de 1997, através de um processo participativo, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou a construção de um novo Projeto Político Pedagógico que vem caracterizando-se pela Educação com participação Popular, fundamentada nos princípios de democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo (p. 5).	<u>Um processo participativo desencadeou a construção de um novo projeto caracterizando-se pela Educação com participação Popular, fundamentada nos princípios de democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo (p. 5).</u>	1
A.2 Processos de participação	<p>Orçamento Participativo, forma de discutir, aprovar com a comunidade a aplicação dos recursos públicos, levantou a grande demanda de atendimento a criança de 0 a 6 anos (p. 5).</p> <p>A 1ª Conferência Municipal da Educação, com a participação de professores, pais, alunos e entidades afins foi debatido o Sistema Municipal de Ensino [...] define a integração das instituições com atendimento às crianças de 0 a 6 anos, nas normas da Educação Infantil (p. 5).</p> <p>A gestão democrática do Ensino Público Municipal abrangerá [...] elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino e das instituições (p. 7).</p> <p>Será realizada, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, a cada dois anos, a Conferência Municipal de Educação, como fórum municipal de debates e deliberação sobre a educação, garantida a participação de representantes dos pais, dos estudantes, dos professores e demais trabalhadores da educação (p. 8).</p> <p>A decisão democrática implica que haja um envolvimento responsável e compartilhado dos elementos que participam de um programa, na tomada de decisão tanto nos delineamentos a respeito da proposta avaliativa quanto nos rumos de um programa educacional. Estimula-se uma participação ampla e diversificada dos elementos, contemplando-se tanto o consenso quanto o dissenso (texto avaliação, s/p).</p>	<p><u>Orçamento Participativo, forma de discutir (p. 5).</u></p> <p><u>A 1ª Conferência Municipal da Educação, com a participação (p. 5).</u></p> <p><u>A gestão democrática, elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico (p. 7).</u></p> <p><u>A cada dois anos, a Conferência Municipal de Educação, como fórum municipal de debates e deliberação sobre a educação, garantida a participação (p. 8).</u></p> <p><u>A decisão democrática implica que haja um envolvimento responsável e compartilhado dos elementos que participam de um programa, na tomada de decisão (s/p).</u></p>	14

	<p>É fundamental ressaltar que o processo de Educação Infantil com participação popular torna o(a) professor(a), o(a) coordenador(a), o servidor(a), o pai, a mãe sujeitos na construção de espaços públicos, autênticos, criando coletivos verdadeiros que com coerência e respeito aos outros vão se fazendo presente na vida da comunidade e fazendo sua história (p. 5).</p> <p>A construção da proposta se deu coletivamente com servidores dos Centros de Educação Infantil, pais, mães, crianças, de forma solidária fazendo renascer a utopia de um mundo mais justo, onde existe a inclusão e a satisfação das necessidades básicas dos homens e onde, aprender, ensinar, conhecer se dá de corpo inteiro (p. 14).</p> <p>Desenvolver um projeto de sociedade que tenha a democracia como princípio fundamental requer que os centros de Educação Infantil construam coletivamente a participação e a livre expressão dos diferentes grupos que o compõe (p. 16).</p> <p>Os CEIs têm promovido situações como diálogo as entrevistas livres, os debates em que as crianças, os pais e as mães juntos com educadores, participam do processo analisando, criticando e assumindo compromissos com as transformações apontadas (p. 27).</p> <p>Os planos Municipais de Educação, de duração plurianual, serão debatidos e aprovados nas Conferências Municipais de Educação, em consonância com planos nacional e estadual de Educação e com o planejamento participativo da administração, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em diversos níveis e a integração de ações desenvolvidas pelo Poder Público Municipal (p. 8).</p> <p>O Projeto Político-Pedagógico do ensino público municipal será desenvolvido em dois níveis. I – da Rede Municipal de Ensino, construído pela Secretaria da Educação com a participação efetiva dos professores e da comunidade escolar; II – de cada instituição de ensino construído com a participação efetiva da comunidade escolar aprovado pelo Conselho Escolar ou Conselho do Centro de Educação Infantil (p. 8).</p>	<p><u>É fundamental ressaltar que o processo de Educação Infantil com participação popular torna o(a) professor(a), o coordenador(a), o servidor(a), o pai, a mãe sujeitos na construção de espaços públicos</u> (p. 5).</p> <p><u>A construção da proposta se deu coletivamente</u> (p. 14).</p> <p><u>Desenvolver um projeto de sociedade que tenha a democracia como princípio fundamental requer que os centros de Educação Infantil construam coletivamente a participação e a livre expressão dos diferentes grupos que o compõe</u> (p. 16).</p> <p><u>Os CEIs têm promovido situações como diálogo as entrevistas livres, os debates em que as crianças, os pais e as mães juntos com educadores, participam do processo</u> (p. 27).</p> <p><u>O planejamento participativo da administração</u> (p. 8).</p> <p><u>O Projeto Político Pedagógico do ensino público municipal será desenvolvido em dois níveis. Com a participação efetiva dos professores e da comunidade escolar. De cada instituição de ensino construído com a participação efetiva da comunidade escolar aprovado pelo Conselho Escolar ou Conselho do Centro de Educação Infantil</u> (p. 8).</p>
--	---	---

	<p>A Democracia da Educação Infantil pública passa pelo Conselho Municipal de Educação, os Conselhos Escolares, a eleição de coordenadores e os fóruns de discussão e avaliação de pais, professores, coordenadores que mediam o processo (p. 16).</p> <p>Cidadania é o exercício pleno dos direitos da criança que se constroem através de sua participação na vida da comunidade [...] é ter direito a um tempo de infância e a ser educado neste tempo, respeitando, assistindo e a se construir historicamente enquanto sujeito na sociedade (p. 15).</p> <p>Organizar o espaço público com relações democráticas significa permitir que cada homem, mulher, criança se sinta sujeito comprometido como processo desenvolvido na instituição, bem como com a vida social, política, econômica de sua comunidade e a possibilidade de intervenção para a superação. (p. 16).</p>	<p><u>A Democracia da Educação Infantil pública passa fóruns de discussão e avaliação (p. 16).</u></p> <p><u>Cidadania é o exercício pleno dos direitos da criança que se constroem através de sua participação na vida da comunidade (p. 15).</u></p> <p><u>Organizar o espaço público com relações democráticas significa permitir que cada homem, mulher, criança se sinta sujeito comprometido como processo desenvolvido na instituição (p. 16).</u></p>	
Total			14

B. Currículo popular crítico

Subcategoria	Unidade de registro	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
B.1 Bases teóricas do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil	<p>A formação continuada dos professores implementando pela equipe Pedagógica do Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura permitiu a reflexão da prática de sala de aula. A formação compreendida como processo, possibilitando as intervenções dos(as) professores(as) na construção da educação de crianças, de forma dialética, reorganizando o currículo da Educação Infantil (p. 5).</p> <p>As condições materiais das instituições educacionais deverão ser adequadas a proposta curricular, a organização das turmas e dos conteúdos, ser salubre e oferecer as demais condições de promoção e pretensão da saúde dos alunos e professores e as condições didático-pedagógicas para a qualidade da educação (p. 9).</p> <p>Para construir o currículo de educação infantil na perspectiva sócio interacionista é necessário entender a processo de desenvolvimento e aprendizagem de ser humano e os elementos biológicos e sociais que nele interferem (p. 11).</p>	<p><u>A formação compreendida como processo, possibilitando as intervenções dos (as) professores(as) na construção da educação de crianças, de forma dialética, reorganizando o currículo da Educação Infantil (p. 5).</u></p> <p><u>As condições materiais das instituições educacionais deverão ser adequadas a proposta curricular (p. 9).</u></p> <p><u>Construir um currículo sócio interacionista é necessário entender o processo de desenvolvimento e aprendizagem (p. 11).</u></p>	9

<p>O Projeto Político-Pedagógico da Secretaria de Educação propõe uma construção curricular a partir da realidade das comunidades, opondo-se ao caráter fragmentado das atividades realizadas com as crianças e as famílias e as ações isoladas, descontextualizadas e espontaneístas que vem se repetindo nas práticas educativas desta faixa etária (p. 19).</p> <p>Propomos um currículo que mude a prática educativa de sala de aula e, para isso, as situações reais do cotidiano das crianças e da comunidade, são matérias-primas para o planejamento, a ação e a avaliação do processo (p. 19).</p> <p>Não encaramos o currículo como um produto, mas como uma prática social de professores(as), agentes educativos, servidores, pessoas da comunidade e crianças que são participantes nesta construção (p. 19).</p> <p>A fala e as manifestações das crianças e dos adultos são os instrumentos essenciais para desencadear o processo de construção do currículo (p. 25).</p> <p>Nos coletivos de professores(as), coordenadores(as), pais, mães, servidores(as) dos Centros de Educação Infantil Municipais passam as discussões sobre concepções que alimentam a educação, desmistificando a estrutura e as relações concebidas nestes locais e, reafirmando a ação humana na organização de um currículo vivo, dinâmico, com finalidades definidas e planejadas para construção de espaços de tempos de produção e de conhecimentos significativos na transformação da vida das crianças e das famílias envolvidas neste processo (p. 27).</p> <p>Um currículo vivo, impregnado da ação humana precisa concretizar situações de diálogo com as crianças, pais, mães, educadores(as), para avaliar o processo de formação de organização e de mudanças (folha da avaliação).</p>	<p><u>O Projeto Político Pedagógico propõe uma construção curricular a partir da realidade das comunidades (p. 19).</u></p> <p><u>Propomos um currículo que mude a prática educativa, as situações reais do cotidiano das crianças e da comunidade, são matérias-primas para o planejamento (p. 19).</u></p> <p><u>Currículo como uma prática social (p. 19).</u></p> <p><u>A fala e as manifestações das crianças e dos adultos são os instrumentos essenciais para desencadear o processo de construção do currículo (p. 25).</u></p> <p><u>Reafirmando a ação humana na organização de um currículo vivo, dinâmico, com finalidades definidas e planejadas para construção de espaços de tempos de produção e de conhecimentos significativos (p. 27).</u></p> <p><u>Um currículo vivo, impregnado da ação humana precisa concretizar situações de diálogo (s/p).</u></p>	
	Total	9

C. Educação Infantil

Subcategoria	Unidade de registro	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
C.1 Criança/ Infância	<p>Compreender a criança como sujeito sócio-histórico, significa, antes e, sobretudo, realizar a leitura das relações sociais nas quais se inserem e se constituem os seres humanos. Significa ainda desmistificar essas relações, vê-las naquilo que a humanidade realizou ao longo da história, mas também naquilo que a comete a cada dia, no cotidiano que faz a história, significa vir as contradições, a luta de classe, o jogo ideológico e a produção de valores e comportamentos atravessados pela trama de relações que compõe a sociedade humana (p. 13).</p> <p>Para compreender a concepção da infância na perspectiva de Educação Popular, é necessário ressaltar o compromisso da secretaria da educação com as classes populares e diante disso a exclusão sofrida pela infância desta fatia da sociedade [...] É para ela, explorada, discriminada, desapropriada e violentada que construímos uma educação que reflete essa realidade e usá-la como ponto de partida para uma postura de denúncia a essa prática com a infância (p. 17).</p> <p>A infância na perspectiva de Educação Popular é entendida num contexto histórico, político, social, econômico onde a criança é um sujeito de direito e em pleno desenvolvimento desde o nascimento, que não aguarda nenhuma etapa, idade ou período. Uma criança presente, e que tem consciência de seu passado, conhece seus opressores e constroem seus heróis e que transforma suas ações cotidianas nas relações sociais estabelecidas com os outros (p. 17).</p> <p>As diferentes formas de identificar e conceber a criança estão nas páginas da história de homens e mulheres que vendo-a como adulto e miniatura, ou totalmente diferente do adulto, ou tabula rasa onde o adulto escreve qualquer coisa, ou geneticamente definindo, ou de diferenças entre gêneros, com meninas inferiores aos menino, ou ainda num contexto mais atual, a criança que consome coisas de criança, a imagem da infância vem reforçando os interesses do mundo adulto (p. 17).</p>	<p><u>Compreender a <i>criança</i> como sujeito <i>sócio-histórico</i>, realizar a leitura das relações sociais, desmistificar essas relações, vê-las naquilo que a humanidade realizou ao longo da história, mas também naquilo que a comete a cada dia, no cotidiano que faz a história (p. 13).</u></p> <p><u>Infância na perspectiva de Educação Popular, é necessário ressaltar o compromisso da secretaria da educação com as classes populares (p. 17).</u></p> <p><u>A infância na perspectiva de Educação Popular é entendida num contexto histórico, político, social, econômico onde a criança é um sujeito de direito e em pleno desenvolvimento (p. 17).</u></p> <p><u>Num contexto mais atual, a criança que consome coisas de criança, a imagem da infância vem reforçando os interesses do mundo adulto (p. 17).</u></p>	4
C.2 Desenvolvimento/ aprendizagem da criança	<p>Construir a autonomia da criança é possibilitar a ela a curiosidade, a inquietude, a espontaneidade, a linguagem (p. 9).</p>	<p><u>Construir a <i>autonomia da criança</i> é possibilitar a ela a curiosidade, a inquietude a espontaneidade, a linguagem (p. 9).</u></p>	15

	<p>Aos filhos das classes populares deve-se permitir exercer o direito de tomar decisões, tomar iniciativas, optar, falar, se manifestar e construir a autonomia intelectual para modificar as práticas sociais existentes (p. 9).</p> <p>É na criança pequena que mais se percebe o confronto entre o ficar com o grupo e a curiosidade do novo em busca da autonomia.</p> <p>A forma como se desenvolve a criança depende muito da concepção que o adulto tem sobre suas capacidades, as relações que estabelece e desafios que propõe a mesma (p. 11).</p> <p>A criança de 0 a 6 anos tem características e necessidade diferentes das outras faixas etárias, necessitando de atenção por parte do adulto para garantir sua sobrevivência e desenvolvimento.</p> <p>O desenvolvimento da criança se dá pela interação com outras pessoas de seu meio ambiente, principalmente as ligadas afetivamente a ela. É nessa ação partilhada que vai construindo suas características, seu modo de agir, pensar, sentir, sua visão de mundo, seu conhecimento. O adulto assume o papel de mediador, na relação criança – meio (p. 11).</p> <p>É um grupo historicamente construído, que expressa contradições políticas, culturais, religiosas, ideológicas econômicas e portanto, falar de desenvolvimento da criança é entender os papéis assumidos pelos envolvidos no processo de aprendizagem das mesmas e as idéias e valores que perpassam os diferentes grupos sociais (p. 11).</p> <p>Mesmo dependente de sua estrutura orgânica e das possibilidades de ação no meio ambiente a criança pode escolher entre diferentes modos de agir, construir novas formas de ação, modificando sua própria cultura e suas características psicológicas (p. 11).</p> <p>É uma interação contínua, que permite, a criança participar do mundo simbólico do adulto, construído em determinada cultura, comunicando-se com ele pela linguagem, socializando a história de seu grupo social numa época específica (p. 11).</p>	<p><u>Aos filhos das classes populares, falar, se manifestar e construir a autonomia intelectual para modificar as práticas sociais existentes (p. 9).</u></p> <p><u>É na criança pequena que mais se percebe o confronto entre o ficar com o grupo e a curiosidade do novo em busca da autonomia</u></p> <p><u>A forma como se desenvolve a criança depende muito da concepção que o adulto tem sobre suas capacidades (p. 11).</u></p> <p><u>A criança de 0 a 6 anos tem características e necessidade diferentes, necessitando de atenção por parte do adulto (p. 11).</u></p> <p><u>O desenvolvimento da criança se dá pela interação. O adulto assume o papel de mediador, na relação criança – meio (p. 11).</u></p> <p><u>Falar de desenvolvimento da criança é entender os papéis assumidos pelos envolvidos no processo de aprendizagem das mesmas e as idéias e valores que perpassam os diferentes grupos sociais (p. 11).</u></p> <p><u>A criança pode escolher entre diferentes modos de agir, construir novas formas de ação, modificando sua própria cultura e suas características psicológicas (p. 11).</u></p> <p><u>É uma interação contínua que permite a criança participar do mundo simbólico do adulto (p. 11).</u></p>
--	---	--

	<p>A criança muito pequena tem dificuldade de participar de situações imaginárias, pois seus desejos são imediatos, por isso muda constantemente sua ação e envolve em sucessivas brincadeiras de pequeno período de tempo, [...] mas é exatamente a aprendizagem que permite a criança desenvolver formas mais participativas e longas nos enredos das brincadeiras (p. 12).</p> <p>A linguagem exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança porque habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas [...] o brinquedo e a brincadeira como um aspecto que exerce uma grande influência no desenvolvimento infantil. É o brinquedo que possibilita a criança exercer papéis diferentes num exercício de faz-de-conta (p. 12).</p> <p>A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não só pela percepção dos objetos ou pela situação, mas também pelo significado desta situação. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não apenas pelos objetos o que modifica a estrutura básica da relação da criança com a realidade (p. 13).</p> <p>O desenvolvimento da criança acontece na interação com seu grupo social, num contexto sócio-histórico. É ali que se dá a humanização dela enquanto sujeito. É sua inserção no conjunto das relações sociais que garante a ela a apropriação do gênero humano (p. 13).</p> <p>A criança cresce olhando e conhecendo o contexto histórico que seu pai, mãe, professor(a), vizinho, vó, vô, estão construindo e o papel que a Educação Infantil exerce, desafia, esse olhar, organizando-o de forma sistematizada para a transformação da consciência e do conhecimento (p. 15).</p> <p>A apreensão de conceitos científicos não depende de treinamento mecânico de habilidades, mas exige da criança uma intensa atividade mental, sua interação com sujeitos mais experientes e um contexto desafiador que provoque o desenvolvimento da mesma (p. 19).</p>	<p><u>Mas é exatamente a aprendizagem que permite a criança desenvolver formas mais participativas e longas nos enredos das brincadeiras</u> (p. 12).</p> <p><u>A linguagem, desenvolvimento da criança, auxiliares na solução de tarefas.</u> <u>O brinquedo e a brincadeira como um aspecto que exerce uma grande influência no desenvolvimento infantil</u> (p. 12).</p> <p><u>A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não só pela percepção dos objetos ou pela situação, mas também pelo significado desta situação</u> (p. 13).</p> <p>O desenvolvimento da criança acontece na <i>interação com seu grupo social, num contexto sócio-histórico. É ali que se dá a humanização dela enquanto sujeito</i> (p. 13).</p> <p><u>Educação Infantil exerce, desafia esse olhar, organizando-o de forma sistematizada para a transformação da consciência e do conhecimento</u> (p. 15).</p> <p><u>A apreensão de conceitos científicos exige da criança uma intensa atividade mental, sua interação com sujeitos mais experientes e um contexto desafiador que provoque o desenvolvimento da mesma</u> (p. 19).</p>
--	--	--

<p>C.3. Diretrizes Pedagógicas</p>	<p>A Educação Infantil numa perspectiva de Educação Popular define as diretrizes que orientam esse processo que são a cidadania, a democracia, trabalho coletivo, autonomia (p. 14).</p> <p>O Centro de Educação Infantil deve atender aos interesses das classes populares, e é as práticas cotidianas, que desvela a oferta deste serviço público de direito de todos e não privilégio de alguns e que, reafirma a autonomia intelectual, a consciência histórica, a sensibilidade social, a solidariedade de classe, a liderança, ação coletiva e o senso crítico como instrumentos de mobilização, conscientização e organização das comunidades (p. 15).</p> <p>O Centro de Educação Infantil deve se caracterizar como um espaço da vivência, da cidadania, da infância, possibilitando acesso a todas as crianças e a educação oferecida neste espaço (p. 15).</p> <p>As ações cotidianas do educador com a criança e a reconstrução de experiências pedagógicas é que dá sentido a pedagogia libertadora proposta pela Secretaria de Educação. O educador não atua sobre a criança, para adaptá-la a realidade, levando-lhe mensagens apaziguadoras, depositando conteúdo para o futuro; ao contrário, é através do diálogo que constrói, junto com ela, partindo de sua visão de mundo e das contradições aí representadas, uma consciência e percepção do mundo que a cerca e as possibilidades de reorganização de valores, posturas, relações (p. 17).</p>	<p><u>Diretrizes que são a cidadania, a democracia, trabalho coletivo, autonomia (p. 14).</u></p> <p><u>O Centro de Educação Infantil deve atender aos interesses das classes populares, a autonomia intelectual, a consciência histórica, a sensibilidade social, a solidariedade de classe, a liderança, ação coletiva e o senso crítico como instrumentos de mobilização, conscientização e organização das comunidades (p. 15).</u></p> <p><u>O centro de Educação Infantil deve se caracterizar como um espaço da vivência da cidadania da infância (p. 15).</u></p> <p><u>As ações cotidianas do educador com a criança e a reconstrução de experiências pedagógicas é que dá sentido a pedagogia libertadora proposta pela Secretaria de Educação. É através do diálogo que constrói, junto com ela (p. 17).</u></p>	<p>4</p>
<p>C.4 Processos, procedimentos Pedagógicos para Educação Infantil</p>	<p>Tendo como opção o trabalho com as classes populares, se define nos debates até aqui, a Educação Popular como matéria-prima para a prática da Educação Infantil (p. 14).</p> <p>Organizar o espaço público com relações democráticas significa permitir que cada homem, mulher, criança se sinta sujeito comprometido com o processo desenvolvido na instituição, bem como a vida social, política, econômica de sua comunidade e a possibilidade de intervenção para a superação (p. 16).</p> <p>Os Centros de Educação Infantil devem possibilitar que a criança esteja em um espaço de vivência da cidadania, da solidariedade, do respeito aos outros, da reconstrução de valores, da organização da vida e do entendimento da lógica do mundo adulto, um espaço para apreender a força da luta dos homens e das mulheres e da</p>	<p><u>Educação Popular como matéria-prima para a prática da Educação Infantil (p. 14).</u></p> <p><u>Organizar o espaço público com relações democráticas significa permitir que cada homem, mulher, criança se sinta sujeito comprometido com o processo desenvolvido na instituição (p. 16).</u></p> <p><u>Os Centros de Educação Infantil devem possibilitar que a criança esteja em um espaço de vivência da cidadania, da solidariedade, do respeito aos outros (p. 18).</u></p>	<p>15</p>

	<p>totalidade do sujeito enquanto indivíduo em sua relação com o mundo e com os outros (p. 18).</p> <p>É necessário possibilitar a criança mais criticidade, apreensão da realidade em que vive, autonomia nas ações, onde possa experimentar e se experimentar enquanto sujeito (p. 18).</p> <p>Os Centros de Educação Infantil Municipais dentro de uma proposta de Educação Popular defendem qualidade para todas as crianças sem distinção de idade, classe social, gênero, crença, etnia e enquanto instituições de ensino desempenham um papel essencial na construção dos conceitos científicos e no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos (p. 19).</p> <p>Uma proposta numa concepção de prática transformadora impõe um permanente diálogo com a realidade para conhecer as visões de mundo ali inseridas (p. 25).</p> <p>A criança cresce olhando e conhecendo o contexto histórico que seu pai, mãe, professor (a), vizinho, vô, vó, estão construindo e o papel que a Educação Infantil exerce, desafia esse olhar, organizando-o de forma sistematizado para a transformação da consciência e do conhecimento (p. 15).</p> <p>Realidade é tomada como ponto de partida para a elaboração do planejamento pedagógico quando, o coletivo do CEIM, faz análise dos dados qualitativos e quantitativos, contextualizando-os nas relações sociais, econômicas e culturais que determinam a realidade (p. 25).</p> <p>A busca do Tema Gerador da comunidade e da criança nos traz as situações limites presentes nas falas da comunidade e os problemas por eles vividos. Os educadores fazem análise das falas significativas da comunidade, retirando o Tema Gerador na lógica do mundo adulto e a análise das falas e manifestações das crianças, onde o Tema Gerador, na lógica do mundo infantil, é o reflexo do problema apresentado pela comunidade. É o contra-tema que constitui o ponto de chegada da programação. São os educadores que expõe ali sua visão de mundo numa explicação ampla e contextualizada do problema (p. 25).</p> <p>A rede compõe um mapa pedagógico construído pelos educadores, onde estes propõem uma relação entre as explicações das crianças, da comunidade e dos elementos</p>	<p><u>É necessário possibilitar a criança mais criticidade, apreensão da realidade em que vive, autonomia nas ações (p. 18).</u></p> <p><u>Os Centros de Educação Infantil Municipais dentro de uma proposta de Educação Popular defendem qualidade para todas as crianças sem distinção, enquanto instituições de ensino desempenham um papel essencial na construção dos conceitos científicos e no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos (p. 19)</u></p> <p><u>Uma proposta numa concepção de prática transformadora impõe um permanente diálogo com a realidade (p. 25).</u></p> <p><u>O papel que a Educação Infantil exerce, desafia, esse olhar, organizando-o de forma sistematizado para a transformação da consciência e do conhecimento (p. 15).</u></p> <p><u>Realidade é tomada como ponto de partida para a elaboração do planejamento pedagógico (p. 25).</u></p> <p><u>A busca do Tema Gerador da comunidade e da criança nos traz as situações limites presentes nas falas da comunidade e os problemas por eles vividos. O Tema Gerador, na lógica do mundo infantil, é o reflexo do problema apresentado pela comunidade (p. 25).</u></p> <p><u>A rede compõe um mapa pedagógico construído pelos educadores. É na rede que se estabelece o diálogo entre as</u></p>	
--	---	---	--

	<p>da organização social, buscando uma leitura coletiva da realidade. É na rede que se estabelece o diálogo entre as diferentes visões de mundo, numa análise relacional, envolvendo dimensões da micro e da macro estrutura (p. 25).</p> <p>Na análise, estão as explicações do senso comum, mais diretamente ligado a prática, menos articulado teoricamente, com soluções limitadas e imediatas e as explicações do conhecimento científico, de caráter processual, sistemático e universal, presentes nas visões de mundo do educador, da comunidade e da criança (p. 25).</p> <p>Estudo da realidade (ER): onde se problematiza as explicações da comunidade e da criança, analisando a situação da realidade local (p. 26).</p> <p>Organização do conhecimento (OC): onde os conteúdos selecionados para construir a ruptura da situação inicial (ER), são enfatizados. As histórias construídas e reconstruídas, a organização do espaço, o passeio, o desenho, o texto, o filme, a entrevista, o teatro, a dramatização, o canto a brincadeira, as informações que o(a) professor(a) quer organizar com as crianças, são planejadas estrategicamente, com a intenção de superar as explicações das situações problematizadas, construindo uma nova compreensão (p. 26).</p> <p>Aplicação do conhecimento (AC): Essa organização metodológica, enfatiza o diálogo e o pensamento crítico sobre a vivência cotidiana da criança e da família e, reafirma a construção histórica e coletiva do conhecimento que, vem sempre em resposta a uma necessidade concreta de homens, mulheres e crianças. Para aprender a realidade, suas contradições, a lógica estabelecida nas falas de cada pessoa e o relacionamento estabelecido com os outros, é necessário investigá-lo. A pesquisa participante realizada nos CEIs tem essa intenção. O educador se torna pesquisador, visitando as famílias da comunidade promovendo encontros com as lideranças, participando das rodas de chimarrão dos encontros informais para desvelar as relações sociais (p. 26).</p> <p>A alimentação, a organização do espaço, a brincadeira, a interação com os outros são momentos de construção da criança autônoma nos CEIMs (p. 16).</p>	<p><u>diferentes visões de mundo, numa análise relacional, envolvendo dimensões da micro e da macro estrutura (p. 25).</u></p> <p><u>Na análise, estão as explicações do senso comum, imediatas e as explicações do conhecimento científico (p. 25).</u></p> <p><u>Estudo da realidade</u> onde se problematiza as explicações da comunidade e da criança (p. 26).</p> <p><u>Organização do conhecimento</u> onde os conteúdos selecionados para construir a ruptura da situação inicial (ER), são enfatizados (p. 26).</p> <p><u>Aplicação do conhecimento</u> Essa organização metodológica, enfatiza <u>o diálogo e o pensamento crítico</u> sobre a vivência cotidiana da criança e da família <u>A pesquisa participante</u> realizada nos CEIs tem essa intenção. O educador se torna pesquisador (p. 26).</p> <p><i>A alimentação, a organização do espaço, a brincadeira, a <u>interação</u> com os outros são momentos de construção da criança autônoma nos CEIMs (p. 16).</i></p>	
	Total		38

Doc. 5

Revista Educação com Participação Popular (2000)

A. Participação como princípio da democracia

Subcategoria	Unidade de registros	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
A.1 Participação como eixo direcionador da educação	A democracia, no sentido pleno, como princípio, meio e fim da política educacional. Esta diretriz é condição essencial para a participação popular e educação libertadora (p. 8).	<u><i>A democracia, esta diretriz é condição essencial para a participação popular e educação libertadora.</i></u>	1
A.2 Processos de participação	<p>A participação popular esta no centro da construção da política pública de educação que estamos construindo no município de Chapecó (p. 7).</p> <p>Os servidores públicos são os principais agentes das políticas públicas. Portanto, os avanços alcançados na educação Pública Municipal de Chapecó têm a participação direta e decisiva do conjunto dos trabalhadores que desempenham as diferentes funções, seja na função docente na sala de aula, na direção das escolas e CEIMs, nas secretarias, nas bibliotecas, na alimentação das crianças, na limpeza, na vigilância, na manutenção e na coordenação da Secretaria de Educação (p. 25).</p> <p>A partir das diretrizes do projeto popular, foram construídos diversos espaços e instrumentos de participação: o Orçamento Participativo, o Conselho Municipal de educação com representantes de escola e CEIs, Conselhos Escolares, Fórum dos Dirigentes eleitos. Coletivos de professores, avaliação descritiva com a participação de professores, pais, alunos, a construção participativa do Projeto Político-Pedagógico e a metodologia do Tema Gerador, construindo o trabalho e o currículo escolar a partir da pesquisa participante. Esses instrumentos criaram um processo intenso de participação dos segmentos da comunidade escolar na construção da Educação Popular (p. 7).</p>	<p><u><i>A participação popular esta no centro da construção da política pública de educação</i></u></p> <p><u><i>Os servidores públicos são os principais agentes das políticas públicas. Os avanços alcançados na educação, têm a participação direta e decisiva do conjunto dos trabalhadores que desempenham as diferentes funções (p. 25).</i></u></p> <p><u><i>A partir das diretrizes do projeto popular, foram construídos diversos espaços e instrumentos de participação. Esses instrumentos criaram um processo intenso de participação dos segmentos da comunidade escolar na construção da Educação Popular (p. 7).</i></u></p>	3
Total			4

B. Currículo popular crítico

Subcategoria	Unidade de registro	Freq. oc.
B.1 Bases teóricas do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil		0
Total		0

C. Educação Infantil

Subcategoria	Unidade de registro	Freq. oc.
C.1 Criança/Infância		0
C.2 Desenvolvimento/aprendizagem		0
C.3 Diretrizes Pedagógicas		0
C.4 Processos, procedimentos Pedagógicos para Educação Infantil		0
Total		0

Doc. 6

**Revista Em Discussão a Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó
(2004)**

A. Participação como princípio da democracia

Subcategoria	Unidade de registros	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
A.1 Participação como eixo direcionador da educação			0
A.2 Processos de participação	<p>A participação da família na organização e embelezamento dos espaços públicos constrói cidadania (p. 20).</p> <p>A prática da participação da família nos CEIs em momentos como: oficinas pedagógicas, dia da família no CEIs, mutirões, entre outras, possibilita a aproximação e compreensão das famílias a cerca do desenvolvimento da criança e constrói novas alternativas de lazer entre os pais e filhos (p. 21)</p>	<p><u>A participação da família na organização e embelezamento dos espaços públicos constrói cidadania (p. 20).</u></p> <p><u>A prática da participação da família nos CEIs possibilita a aproximação e compreensão das famílias a cerca do desenvolvimento da criança (p. 21).</u></p>	2
Total			2

B. Currículo popular crítico

Subcategoria	Unidade de registro	Freq. oc.
B.1 Bases teóricas do Currículo Popular Crítico para Educação Infantil		0
Total		0

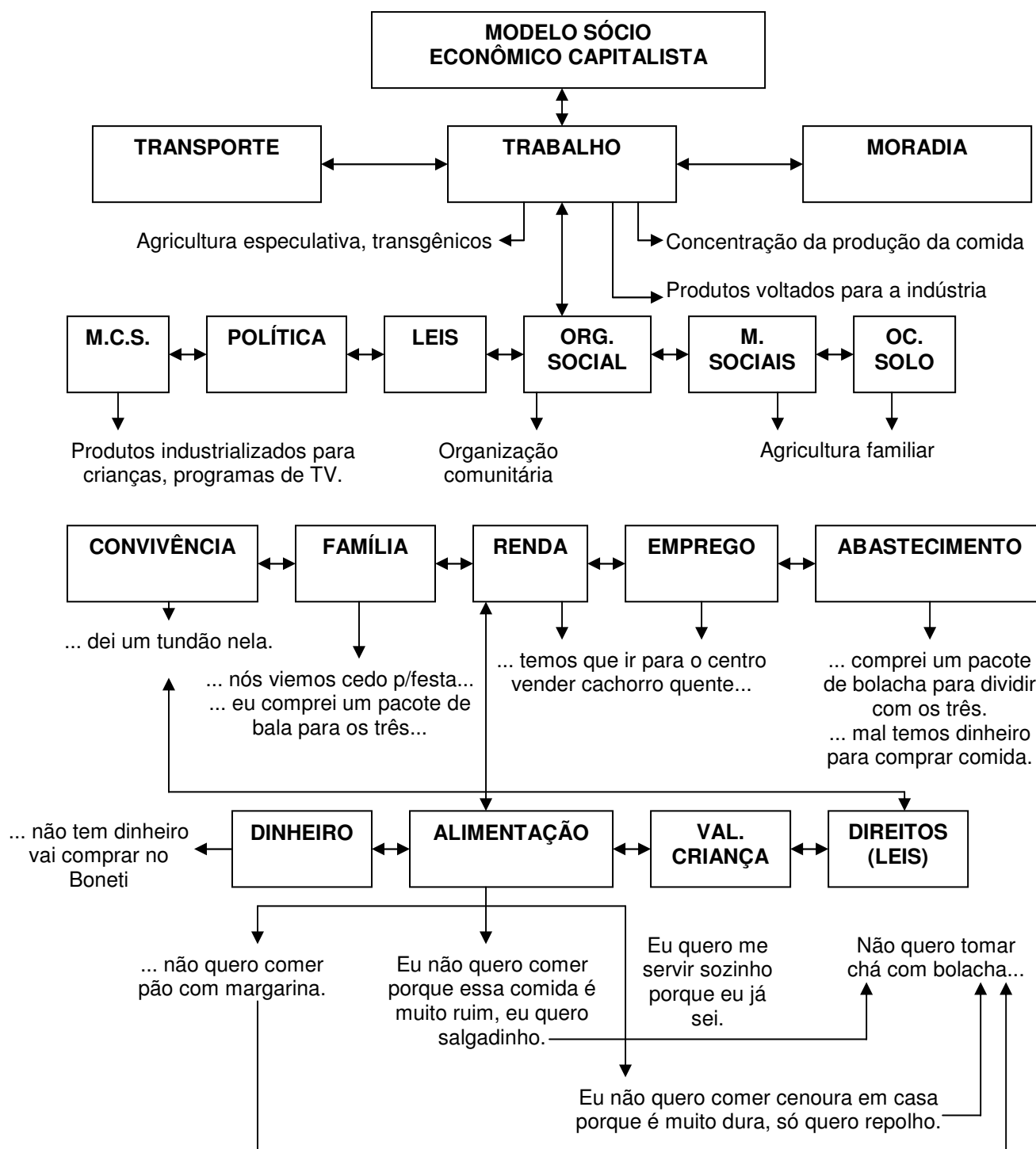
C. Educação Infantil

Subcategoria	Unidade de registro	Conteúdos e conceitos	Freq. oc.
C.1 Criança/ Infância			0
C.2 Desenvolvimento/ aprendizagem			0
C.3 Diretrizes Pedagógicas	<p>Através de muitos estudos e debates pedagógicos com educadores, servidores, pais, lideranças e crianças, construímos os princípios norteadores da política da Educação Infantil na administração Popular: Trabalho Coletivo, Autonomia, Democracia e Cidadania, reafirmando com isso nosso compromisso com as classes populares (p. 5).</p>	<p><u>Os princípios norteadores da política da Educação Infantil na administração Popular: Trabalho Coletivo, Autonomia, Democracia e Cidadania, reafirmando com isso nosso compromisso com as classes populares (p. 5).</u></p>	2

	<p>A Educação Infantil na sua gênese, aproximou-se da concepção de educação escolar, sua estrutura foi imitando a rigidez da escola tradicional linear, nessa imitação aparecem práticas iguais a essa escola como transmissão do conhecimento, a transformação da criança em aluno, o silêncio, a cópia, a repetição, a disciplina do corpo, entre outras. Diante disso, tivemos a preocupação de retomar o papel social da Educação infantil, porque não é escola, e se não é escola é um espaço de trabalho com crianças de 0 a 6 anos que interpretam o mundo a partir do seu tempo de vida (p. 10).</p>	<p><u>Educação Infantil, porque não é escola, e se não é escola é um espaço de trabalho com crianças de 0 a 6 anos que interpretam o mundo a partir do seu tempo de vida (p. 10).</u></p>	
<p>C.4 Processos, procedimentos Pedagógicos para Educação Infantil</p>	<p>Departamento de Educação Infantil contribui na organização e planejamento [...] com um olhar de retomada para situações específicas do dia-a-dia que estão colocadas na relação que se estabelece com as crianças e com o conhecimento historicamente construído (p. 10).</p> <p>A construção de CEIs que respeitam os olhares de crianças de 4 meses a 6 anos, precisam ser pensados para que represente suas vidas cotidianas, inclusive a rotina. A criança vive em diferentes tempos em casa, tempo de brincar, de dormir, de comer, de sair, ela tem esses tempos organizados pela cultura familiar que também é social (p. 11).</p> <p>Pensar um espaço de trabalho para essas crianças, é pensar espaços diferenciados que respeitam as crianças como crianças (p. 11).</p> <p>O educador com sensibilidade social faz dessas representações início do diálogo para construir um espaço enriquecido de possibilidades de aprendizagem. Como mediador compreende e levam em consideração essas situações no planejamento das aulas, observando o contexto social e cultural em que vivem essas crianças (p. 11).</p> <p>Os CEIs são espaços que possibilitam a vivência ampliada, no qual o educador planeja e desenvolve suas ações; pensam os espaços, as relações, as atividades. Quando a criança está brincando, o educador olha para o desenvolvimento desta brincadeira e percebe qual enredo da criança está construindo [...] o trabalho do educador é provocar as crianças para que elas reorganizem as situações e encontrem</p>	<p><u>Departamento de Educação Infantil contribui na organização e planejamento retomada para situações específicas do dia-a-dia relação com as crianças, com o conhecimento (p. 10).</u></p> <p><u>A construção de CEIs que respeitam os olhares de crianças de 4 meses a 6 anos, precisam ser pensados para que represente suas vidas cotidianas, inclusive a rotina (p. 11).</u></p> <p><u>Um espaço de trabalho, que respeitam as crianças como crianças (p. 11).</u></p> <p><u>O educador com sensibilidade social faz dessas representações início do diálogo. Como mediador compreende e levam em consideração essas situações no planejamento das aulas, observando o contexto social e cultural em que vivem essas crianças (p. 11).</u></p> <p><u>Os CEIs são espaços que possibilitam a vivência ampliada, no qual o educador planeja e desenvolve suas ações. O trabalho do educador é provocar as crianças para que elas reorganizem as situações e encontrem soluções coletivas para os problemas (p. 13).</u></p>	<p>9</p>

	<p>soluções coletivas para os problemas (p. 13).</p> <p>Então, como trabalhamos com o Tema Gerador, pesquisamos as situações dos diferentes sujeitos que convivem com a criança, buscamos informações, tensões, contradições, práticas culturais vividas, conceitos que estão colocados nas relações do mundo adulto simultaneamente ao mundo da criança, nos espaços da casa, da igreja, da praça, interpretando a forma como esses adultos, junto com as crianças, vivem seus cotidianos (p. 14).</p> <p>A criança vai expressando seus saberes e suas práticas sociais. Isso é ponto de partida para o trabalho pedagógico com a criança (p. 15).</p> <p>O trabalho pedagógico com a criança não pode ser distanciado da realidade local, da vida da criança, da família e da comunidade. Para chegar ao contexto da criança percorremos um longo caminho, temos feito diversos estudos, buscando na antropologia, na sociologia, na psicologia e na história, subsídios para analisar e interpretar as diferentes realidades que são representadas nas vozes infantis (p. 15).</p> <p>A pesquisa vai do berçário a pré-escola porque entendemos que ignorar a realidade das crianças é um desrespeito aos saberes do grupo social a que ela pertence. É a partir dela que os educadores estabelecem prioridades no trabalho com as crianças. (p. 16).</p>	<p><i>Então, como trabalhamos com o Tema Gerador, pesquisamos <u>as situações dos diferentes sujeitos que convivem com a criança</u> (p. 14).</i></p> <p><i><u>A criança vai expressando seus saberes e suas práticas sociais. Isso é ponto de partida para o trabalho pedagógico com a criança</u> (p. 15).</i></p> <p><i><u>O trabalho pedagógico com a criança não pode ser distanciado da realidade local, da vida da criança, da família e da comunidade, buscando na antropologia, na sociologia, na psicologia e na história, subsídios para analisar e interpretar as diferentes realidades que são representadas nas vozes infantis</u> (p. 15).</i></p> <p><i><u>A pesquisa vai do berçário a pré-escola porque entendemos que ignorar a realidade das crianças é um desrespeito aos saberes do grupo social a que ela pertence</u> (p. 16).</i></p>	
	Total		11

ANEXO B
REDE TEMÁTICA E PROGRAMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**TEMA GERADOR:**

“Hi professora, eu como bem rápido tudo porque senão os meus irmãos comem tudo e eu fico sem nada”.

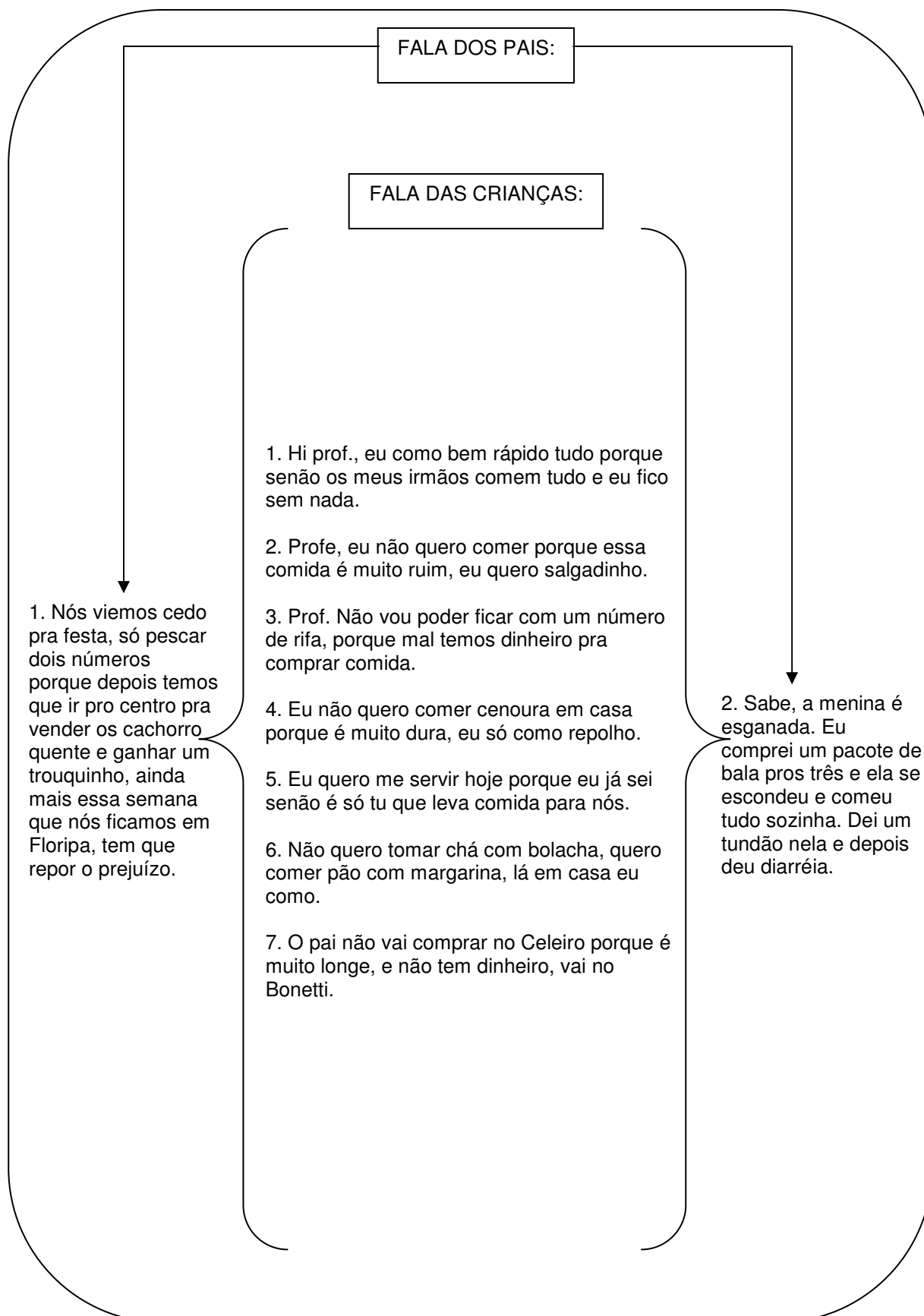
CONTRA TEMA:

Construir com as crianças que a alimentação é importante para nossa saúde e que devemos dividir a alimentação que temos em nossa mesa com todas as pessoas, pois todos têm o direito de se alimentar.

QUESTÃO GERADORA:

Será que é necessário comermos rápido e não dividirmos a alimentação com as outras pessoas?

ANÁLISE DE UM EXEMPLO: PESQUISA – CHAPECÓ – 2000



ANEXO C

ROTEIRO DE PESQUISA SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entrevista

Questões:

- 1) Como era o atendimento para as crianças de 0 a 6 anos de idade no município?
Tinha uma política municipal ou estadual para essa modalidade de educação?
- 2) O que levou a implementação de Jardins de Infância, Creches, Pré-escola?
- 3) Qual Secretaria prestava atendimento à Educação Infantil?
- 4) Como era o currículo? Como se dava sua definição? Com orientava o Planejamento? Por temas?
- 5) Quais os critérios para definições de vagas?
- 6) Qual a formação exigida para os (as) professores/crecheiras/atendentes? Como se denominava a função? Como se dava o atendimento dentro das instituições?
- 7) Existia o Mobral para a pré-escola e para as crianças de 0 a 3 anos?
- 8) Que instituições atendiam a infância no município?
- 9) Que documentos foram construídos nos diferentes períodos?